

Faculté de Philosophie et Lettres

Université de Zagreb

Mémoire de Master en langue et lettres françaises :

**LA PEUR DE LA PRODUCTION ORALE EN FRANÇAIS ET EN ANGLAIS  
AU NIVEAU UNIVERSITAIRE**

Présenté par :

Sunčica Paić

Sous la direction de :

Lidija Orešković Dvorski

À Zagreb, juillet 2018

Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za romanistiku

STRAH OD USMENOG IZRAŽAVANJA NA FRANCUSKOM I  
ENGLESKOM JEZIKU NA FAKULTETSKOJ RAZINI

Ime i prezime studentice:

Sunčica Paić

Ime i prezime mentorice:

Lidija Orešković Dvorski

Zagreb, srpanj 2018.

## Sommaire

Résumé .....	0
Sažetak .....	0
1.Introduction .....	1
2.Approche communicative en classe de langues étrangères.....	2
3. Anxiété langagière.....	3
3.1.Anxiété langagière dans les premières études et développement du FLCAS .....	6
4.Appréhension de communication.....	8
4.1. Causes de l'appréhension de communication .....	9
4.2. Manifestations de l'appréhension de communication.....	11
4.2.1.Anxiété pendant l'expression /production orale en classe de langues.....	11
5. Recherche .....	14
5.1.Instrument et procédé .....	16
5.2.Participants .....	17
5.3.Corrélations entre l'année d'études, les attitudes envers le français et l'anglais, l'auto-évaluation de la production orale et le niveau d'anxiété.....	19
5.3.1.Année d'études et niveau de peur (production orale).....	19
5.3.2. Attitudes envers la langue et niveau de peur (production orale).....	21
5.3.3.Auto-évaluation de la production orale et niveau de peur (production orale) .....	22
6.Résultats du FLCAS .....	24
6.1.FLCAS (les étudiants d'anglais) .....	24
6.2.FLCAS (les étudiants de français).....	25
6.3.Pourcentages des items dans le FLCAS .....	26
6.3.1.Comparaison des pourcentages.....	28
7.Recherche qualitative .....	29
7.1.Étudiants d'anglais .....	30
7.1.1 Réponses des étudiants d'anglais .....	33
7.2.Étudiants de français.....	35
7.2.1.Réponses des étudiants de français .....	38
7.3.Comparaison (anglais et français).....	42
8.Discussion .....	45
9.Conclusion.....	47
10.Références bibliographiques .....	48
11.Annexe .....	50

## **Résumé**

L'objectif de notre mémoire était d'examiner l'anxiété langagière lors de la production orale dans le contexte de l'éducation formelle. Pour notre recherche nous avons examiné les niveaux d'anxiété langagière chez les étudiants de première année d'anglais et de français à la Faculté de Philosophie et Lettres à Zagreb. Nous avons voulu déterminer les différences entre les niveaux de peur dans la production orale chez les étudiants d'anglais et de français et l'influence des variables telles que l'année d'études, attitude envers la langue et l'auto-évaluation de la production orale sur la présence de l'anxiété langagière. En outre, nous avons voulu révéler les sources qui provoquent ce type d'anxiété chez les étudiants.

Dans la première partie de notre mémoire, nous avons présenté la définition de l'approche communicative qui souligne l'importance de la production orale en salle de classe. Ensuite, nous avons parlé de l'anxiété langagière et son développement, ainsi que la théorie de l'appréhension de communication développée par McCroskey et leur influence sur l'anxiété langagière en salle de classe.

Dans la deuxième partie, nous avons présenté les résultats obtenus par deux types de recherche: quantitative et qualitative. Enfin, nous avons discuté les résultats obtenus et nous avons présenté notre conclusion sur les similarités et les différences entre l'anxiété langagière pendant la production orale pour le français et l'anglais.

**Mots clés** : anxiété langagière, appréhension de communication, production orale, éducation formelle

## **Sažetak**

Tema ovog rada bila je ispitati strah od stranog jezika tijekom usmenog izražavanja u kontekstu formalnog obrazovanja. U svrhu našeg istraživanja, ispitali smo razine straha od jezika studenata francuskog i engleskog jezika na prvoj godini Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Cilj nam je bio ustanoviti razlike između razina straha od jezika tijekom usmenog izražavanja kod studenata francuskog i engleskog jezika kao i istražiti mogući utjecaj varijabli poput godina učenja jezika, osjećaja prema jeziku i samoprocjene poznavanja jezika na strah od jezika tijekom usmenog izražavanja. Štoviše, željeli smo ustanoviti i čimbenike koji uzrokuju strah kod studenata.

U prvom dijelu rada definirali smo metodu poučavanja komuniciranja koja naglašava važnost usmenog izražavanja na stranom jeziku u nastavi. Zatim smo spomenuli i definirali strah od jezika, kao i McCroskyjevu teoriju o strahu od komunikacije te njihov utjecaj na strah od stranog jezika u nastavi.

U drugom dijelu diplomskog rada predstavili smo rezultate koje smo dobili kvalitativnim i kvantitativnim načinom istraživanja. Na kraju smo analizirali dobivene rezultate te donijeli određene zaključke o različitostima i sličnostima straha od jezika tijekom usmenog izražavanja između studenata francuskog i engleskog jezika.

**Ključne riječi :** jezična anksioznost, strah od komunikacije, usmeno izražavanje, formalno obrazovanje

## 1. Introduction

Avec le développement de l'approche communicative, la didactique de l'oral est devenue plus dominante en classe de langues étrangères. La langue est considérée comme un outil de communication et la salle de classe est devenue un milieu de communication dans lequel les enseignants aident les apprenants à construire leurs savoirs au lieu de les transmettre. Néanmoins, communiquer en langues étrangères n'est pas toujours si facile et idéale qu'on ne le pense. Malgré les efforts de l'enseignant d'encourager les apprenants à communiquer, les apprenants ne répondent toujours de la même manière. Malheureusement, les classes sont souvent remplies de silence et le professeur est le seul qui parle, alors que les apprenants écoutent. L'objectif de notre recherche est de déterminer les raisons pour lesquelles cela se passe. De plus, nous voudrions examiner les sources qui contribuent le plus à ce silence du point de vue des apprenants. C'est pourquoi nous nous sommes intéressés à étudier l'anxiété langagière lors de la production orale en salle de classe. En plus, nous voudrions examiner cette anxiété auprès des apprenants d'anglais et de français et faire la comparaison entre ces deux langues pour voir s'il y a des différences concernant les niveaux d'anxiété et les sources qui la provoquent dans le milieu plus contrôlé, à savoir la salle de classe.

Notre groupe cible comporte les étudiants de première année à la Faculté de Philosophie et Lettres à Zagreb. Il s'agit des étudiants d'anglais et de français. Il faut noter que les étudiants étudient l'anglais et le français en combinaison avec d'autres filières. Notre mémoire comprend trois sections principales. La première comprend la théorie de l'approche communicative, le développement de l'anxiété langagière et l'appréhension de communication et leur influence sur l'expression orale en classe de langues étrangères. Ensuite, dans le cadre de la deuxième section, nous parlons de l'objectif de la recherche et nous proposons les hypothèses qu'on va examiner. Notre recherche comprend deux parties: l'une étant quantitative et l'autre qualitative. Dans la partie quantitative, à l'aide de FLCAS, nous examinons les niveaux de peur dans toutes les deux langues (l'anglais et le français) et nous faisons des corrélations entre ces niveaux et les autres variables comme l'année d'études, l'attitude envers la langue et l'auto-évaluation. Ensuite, nous faisons la comparaison entre les deux langues. Dans la recherche qualitative, nous examinons les sources principales qui se trouvent au fond de l'anxiété langagière dans la production orale en français et en anglais et nous faisons la comparaison. La dernière section comprend la discussion sur les résultats obtenus et la conclusion.

## 2.Approche communicative en classe de langues étrangères

Le développement de l'approche communicative dans les années 1980 a introduit beaucoup de changements dans la structure et l'organisation d'une classe de langues étrangères. Cette approche, basée sur le cognitivisme, définit la langue comme un outil de communication. Donc, l'objectif principal de cette approche est d'apprendre à communiquer en langue étrangère. La situation d'enseignement/apprentissage a changé. Elle s'est adaptée aux besoins langagiers. Le processus d'enseignement/apprentissage de la langue s'est focalisé sur la notion de niveau-seuil; un seuil minimum en deçà duquel un adulte ne peut se débrouiller en langue étrangère (Cuq, Gruca, 2011:265). Les méthodes traditionnelles, basées seulement sur la transmission des règles grammaticales et sur l'apprentissage des phrases par coeur, ont été remplacées par une nouvelle approche orientée vers l'acquisition de la compétence communicative. Donc, apprendre à communiquer en langue étrangère signifie que l'apprenant doit maîtriser les trois compétences de la compétence communicative: la compétence linguistique (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique), la compétence sociolinguistique (marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expression de la sagesse populaire, différences de registre, dialecte et accent) et la compétence pragmatique (discursive, fonctionnelle, la compétence de conception schématique) (CECR, 2001:86-95).

En effet, au lieu de mémoriser les structures linguistiques par coeur, les apprenants sont encouragés à construire les connaissances par eux-mêmes en s'appuyant sur le matériel pédagogique authentique auquel ils sont exposés dans une salle de classe et le professeur les aide en dirigeant la situation. La didactique de l'oral se trouve au centre de cette approche et les apprenants sont toujours incités à produire la langue en classe au travers de jeux de rôle et de l'expression libre. En utilisant la sollicitation et la reformulation, le professeur fait communiquer (faire produire et faire comprendre) les apprenants d'une manière plus naturelle et authentique. Comme L. Dabène l'indique (cité par Van Dijk 1979, 1990:22):

*«Dans la classe, comme dans tout autre lieu social (administration, magasin, etc.), les interactions langagières se déroulent selon le rôle que tient le sujet parlant. Ce rôle ou cette fonction se traduit par un certain nombre d'actes ou d'actes de paroles qu'on a le droit, le devoir ou l'interdiction d'accomplir. Dans une classe, ces droits apparaissent sous forme de conventions communicatives par lesquelles l'enseignant assure le rôle de directeur des échanges... les enseignants doivent répondre à l'attente de l'enseignant.»(Van Dijk 1979, dans Dabène, 1990:22)*

Selon les explications de Dabène (1990:29):

*«Dans les cours qui portent sur la compréhension écrite ou orale, on assiste à des échanges dont la structure est fréquemment: sollicitation de l'enseignant-réponse-réaction.»*

Nous pouvons voir que l'interaction en classe est très importante, mais elle est contrôlée par la réaction de l'enseignant qui peut se manifester sous forme d'appréciation ou de punition, par la réaction d'autres apprenants ainsi que par la complexité du matériel pédagogique. En effet, communiquer en classe de langues étrangères et communiquer dans un autre milieu social représentent deux situations complètement différentes. Alors que dans la classe, l'apprenant se trouve sous la pression de l'opinion du professeur et d'autres apprenants, du temps et de la complexité du matériel pédagogique, dans un autre milieu quotidien, le locuteur n'est pas si stressé et nerveux s'il fait une erreur. Donc, les restrictions et la compétitivité sont moins présentes dans une situation quotidienne et le locuteur peut s'exprimer librement en langue étrangère sans être jugé par son performance devant les autres. Puisque parler dans une salle de classe en langue étrangère représente une activité qui provoque beaucoup d'anxiété, notre objectif principal est de déterminer les niveaux de peur dans la salle de classe et de découvrir les sources de l'anxiété langagière lors de la production orale. Nous nous sommes centrés sur le niveau universitaire. En général, notre hypothèse est que les étudiants de français sont plus anxieux que les étudiants d'anglais à cause des attentes plus élevées associées à la connaissance de la langue. De plus, la compétitivité entre les apprenants et la complexité du matériel pédagogique contribuent au développement de ce phénomène.

### **3. Anxiété langagière**

En psychiatrie, l'anxiété correspond à un état de non-quiétude dans lequel prédomine l'appréhension d'une situation qui pourrait s'avérer dangereuse. Le psychiatre Pierre Pichot définit l'anxiété comme:

*«un état émotionnel fait sur le plan phénoménologique de trois éléments fondamentaux: la perception d'un danger imminent, une attitude d'attente devant ce danger et un sentiment de désorganisation lié à la conscience d'une impuissance totale en face de ce danger. En outre, l'anxiété peut s'accompagner de tension musculaire, d'inhibition motrice et surtout de manifestations neurovégétatives.»<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> La définition se trouve sur le site: <https://carnets2psycho.net/dico/sens-de-anxiete.html>



En psychologie, selon Spielberger, (cité par Piniel, 2006:40) l'anxiété est:

*«Le sentiment subjectif de tension, d'appréhension, de nervosité et d'inquiétude associé à une excitation du système nerveux autonome.»*

Selon les définitions, nous pouvons dire que l'anxiété est un état émotionnel que la personne peut ressentir dans n'importe quelle situation considérée comme menaçante. Il s'agit d'un sentiment qui empêche parfois la personne de surmonter les obstacles de la vie quotidienne. L'anxiété peut varier d'une saine anxiété à une malsaine. L'exemple d'une malsaine anxiété peut être l'agoraphobie. Si l'on est agoraphobe, on restera à la maison afin d'éviter des espaces ouverts. Une saine anxiété est un état émotionnel normal chez un individu. Il s'agit d'un sentiment qui l'aide à surmonter les obstacles et à survivre dans les situations difficiles. Néanmoins, puisque le but principal de notre recherche est d'étudier l'anxiété langagière lors de la production orale en classe de langues, nous voudrions découvrir la définition de l'anxiété langagière et déterminer la différence entre elle et l'anxiété en général.

Premièrement, il faut noter que l'anxiété langagière est un phénomène complexe et spécifique. Selon la recherche faite par Horwitz et al. (1986), 38% des apprenants ont soutenu l'item *Je me sens plus tendu et nerveux pendant le cours de langues étrangères que pendant les autres cours*. De plus, d'après une autre étude faite par MacIntyre et Gardner (1989), les résultats ont montré que l'anxiété pendant le cours de français était plus haute que pendant le cours des mathématiques (MacIntyre et Gardner, 1991b: 95). Néanmoins, l'anxiété langagière n'est pas seulement liée à l'apprentissage d'une langue étrangère. Au contraire, il s'agit d'un phénomène qui se trouve aussi dans la langue maternelle et la langue seconde. Parler la langue maternelle peut devenir aussi difficile que parler une langue étrangère si la personne se trouve dans une situation stressante. En plus, apprendre la langue seconde peut aussi devenir stressant. La mauvaise connaissance de la langue peut affecter négativement les relations sociales entre un étranger et des personnes natives (Mihaljević Djigunović, 2002:11).

Puisqu'il s'agit d'un phénomène assez complexe, il y a quelques points de vue sur la définition de l'anxiété langagière. D'un côté, l'anxiété langagière a été perçue comme une manifestation des peurs générales innées. Cela signifie que, par exemple, la personne ayant peur de la communication en général, aura aussi des difficultés à parler une langue étrangère à cause de cette peur. De l'autre côté, l'anxiété langagière est définie comme un type d'anxiété plus spécifique à l'apprentissage de la langue étrangère (Horwitz et Young, 1991, dans Mihaljević Djigunović, 2002:11).

Dans la littérature, on distingue trois types d'anxiété: l'anxiété de trait (il s'agit du trait de personnalité), l'anxiété d'état (une appréhension éprouvée dans un moment particulier) et l'anxiété face à une situation spécifique (une anxiété ressentie dans une situation bien définie) (cité par Piniel, 2006:2).

Horwitz, Horwitz et Cope (1986) ont été parmi les premiers chercheurs à associer l'anxiété langagière à l'environnement de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, ils ont constaté que l'anxiété langagière est un phénomène lié à l'unique situation du processus de l'acquisition des langues dans la salle de classe (MacIntyre & Gardner, 1991a, 1991b, 1994). Selon Horwitz et Young (1992), l'apprentissage des langues étrangères est un type unique d'apprentissage et l'anxiété est inhérente à cette expérience (cité par Mihaljević Djigunović, 2002 :11). Dans le même contexte, Gardner et MacIntyre définissent l'anxiété comme:

*« une appréhension ressentie lorsqu'une situation nécessite l'utilisation d'une langue seconde que l'individu ne maîtrise pas parfaitement, caractérisée par une cognition défavorable de soi-même, des sentiments d'appréhension et des réponses psychologiques telles qu'une fréquence cardiaque accrue. »* (Cité et traduit de l'anglais par Kalińska-Łuszczynska, 2015:36)

En outre, dans son article *How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow* (1995), MacIntyre s'oppose aux conclusions proposées par Sparks et Ganschow selon lesquelles l'anxiété langagière n'est qu'un effet secondaire de l'apprentissage de la langue et qui en plus concluent que la source principale des différences individuelles est le niveau d'aptitude langagière des apprenants. MacIntyre postule que c'est l'anxiété qui se trouve au fond des différences individuelles et qui empêche les apprenants de s'exprimer en langue étrangère.

Comme MacIntyre et Gardner expliquent dans l'article *Anxiety and Second- Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. Language Learning*, l'anxiété langagière est une réaction émotionnelle apprise. Elle est un produit de la répétition des expériences négatives pendant l'apprentissage de la langue étrangère (1989:272). Par conséquent, à cause de cette répétition, les apprenants commencent à associer le sentiment de peur à la langue étrangère et ensuite ils développent l'anxiété langagière (Mihaljević Djigunović, 2002:15).

L'anxiété langagière comprend quatre composantes différentes: cognitive, émotionnelle, comportementale et physique. La composante cognitive comprend l'estime de soi négatif et la perception de soi dans la société. La composante émotionnelle est liée aux émotions, comme

par exemple l'inquiétude, l'embarras ou la tension senties par les individus dans la situation d'apprentissage. La composante comportementale se réfère à la tendance de l'individu à éviter des situations qui provoquent l'anxiété chez lui. L'individu est plus susceptible de rêvasser que de se concentrer sur les tâches les plus importantes. La dernière composante est la composante physique qui est caractérisée par des réactions somatiques comme la transpiration des mains, etc. (Mihaljević Djigunović, 2002:18).

L'anxiété peut être bénéfique et débilitante (Alpert et Haber 1960, Scovel, 1978). Les recherches faites par Tobias en 1979 et 1986, suivi de MacIntyre et Gardner (1994) ont en partie défini l'anxiété débilitante comme ayant un impact négatif sur l'apprentissage et la performance d'un élève en classe de langues vivantes (Farrel Farris, 2015-2016:10). Selon Eysenck (1979), l'anxiété langagière est provoquée par une interférence cognitive. Eysenck explique que le souci et les autres activités qui ne sont pas liées aux tâches non pertinentes empêchent l'individu de réaliser les tâches pertinentes. La préoccupation de ce que les autres pensent et de la peur de l'échec contribuent au développement des effets négatifs sur la performance de la langue. C'est pourquoi les apprenants les plus anxieux sont conscients de cette interférence cognitive et ils travaillent beaucoup plus afin de contrebalancer l'effet négatif de l'anxiété. Si l'un individu réussit à répondre aux demandes cognitives plus élevées par une augmentation de l'effort attribué à la tâche, on parle d'une anxiété bénéfique. Si cela n'est pas le cas, on parle d'une anxiété débilitante (MacIntyre, 1995 :91-92).

### **3.1. Anxiété langagière dans les premières études et développement du FLCAS**

Les premières recherches faites sur la liaison entre l'anxiété et l'apprentissage d'une langue étrangère ont été publiées pendant les années 70. Dans la revue de la littérature sur l'anxiété langagière, Scovel (1978) a mentionné quatre études qui n'ont pas montré des résultats fiables. Par exemple, il mentionne la recherche faite par Swain et Burnaby (1976) qui ont montré l'existence d'une corrélation négative entre l'anxiété et seulement une compétence langagière, mais pas entre l'anxiété et les autres compétences langagières. Ensuite, il explique l'étude de Tucker, Hamayan et Genesee (1976) qui n'ont trouvé qu'un indice de performance corrélant négativement avec l'anxiété, mais pas d'autres indices. La troisième étude est de Chastain (1975) qui a trouvé une corrélation négative entre l'anxiété et les résultats dans les tests chez les apprenants qui ont appris le français par la méthode audiolinguale. Au contraire, il n'a pas trouvé de corrélations entre l'anxiété et les résultats des tests chez les apprenants qui

ont appris le français et l'allemand d'une manière traditionnelle. La quatrième étude est faite par Kleinmann (1977) qui a examiné deux types d'anxiété (facilitante et débilitante) et leur influence sur l'utilisation des structures linguistiques complexes en anglais auprès des étudiants arabes.

Les résultats ont montré qu'il y a eu une corrélation positive entre l'anxiété facilitante et l'utilisation des structures linguistiques. Néanmoins, il n'y a pas eu de corrélation négative entre l'anxiété débilitante et l'utilisation des structures linguistiques en anglais. Donc, avec ces exemples, Scovel a voulu montrer les incohérences des résultats présentés par les recherches dans les années 70 (MacIntyre, Gardner, 1989:252). Mihaljević Djigunović explique dans son livre *Strah od stranog jezika* (1999) qu'il existe deux raisons pour lesquelles les résultats de ces recherches ont été incohérents. La première est que l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus complexe qui est en outre influencé par les variables telles que les attitudes, la motivation, le talent, etc. C'est pourquoi il est difficile de déterminer quelle variable est plus importante dans la recherche sur l'anxiété. La deuxième raison est que les chercheurs mesurent l'anxiété langagière de différentes façons car il n'y a pas d'instruments uniques pour mesurer ce phénomène (Mihaljević Djigunović, 2002:14). Les instruments mesurant l'anxiété tels que *Manifest Anxiety scale* de Taylor (1953) ou *State-Trait Anxiety Inventory* de Spielberger (1983) n'étaient pas suffisants car ils ont mesuré l'anxiété de trait dans les situations différentes (MacIntyre, Gardner, 1989:254).

Néanmoins, tout change pendant les années 80 avec la première étude révolutionnaire faite par Horwitz et al. (1986) proposant une relation entre l'anxiété et les situations d'apprentissage des langues étrangères. Alors que beaucoup de scientifiques ont étudié l'anxiété d'une manière générale, Horwitz, Horwitz et Cope (1986) ont été les premiers à définir l'anxiété langagière comme un type unique d'anxiété. Dans leur étude, Horwitz et al. (1986) proposent de définir l'anxiété langagière comme un ensemble de perceptions de soi, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage des langues en classe découlant de l'unicité du processus d'apprentissage des langues (cité et traduit de l'anglais par Kalińska-Łuszczynska, 2015:36). En effet, Horwitz et al. ont conclu que l'anxiété langagière est liée à une situation spécifique. Il ne s'agit pas d'une anxiété de trait qui est une caractéristique individuelle innée (Bolinger, 2017 : 13). Horwitz et al. sont les auteurs d'un des instruments de mesure de l'anxiété plus connu et plus utilisé par les chercheurs, le FLCAS (*Foreign language anxiety scale*). Le FLCAS a été créé comme la réponse au manque de mesures valides de

l'anxiété langagière. Leur but principal a été d'examiner une réaction anxieuse plus spécifique chez les apprenants pendant l'apprentissage d'une langue étrangère (Aida, 1994:78).

L'instrument FLCAS est composé de 33 items avec une échelle de type Likert à cinq degrés. Comme le nom l'indique, il s'agit d'un instrument qui mesure l'anxiété dans la salle de classe et les apprenants doivent entourer les réponses qui correspondent mieux à leurs sentiments pendant l'apprentissage d'une langue étrangère. L'objectif du FLCAS est de mesurer trois composantes de l'anxiété : l'appréhension de communication, l'anxiété face aux tests et la peur de l'évaluation négative (Horwitz et al.1986). Cependant, Horwitz et al. (1991) soulignent que l'anxiété langagière est un phénomène plus spécifique et il n'est pas si pratique de la définir seulement au travers de ces trois types (Mihaljević Djigunović, 2002: 20).Quant à l'appréhension de communication, Horwitz et al. la définissent comme «*un type de timidité caractérisé par la peur ou par l'anxiété de communiquer avec les autres*» (Çağatay, 2015:649). Ensuite, l'anxiété provoquée par les tests est aussi un phénomène fréquent dans la salle de classe. Les apprenants dont l'anxiété est provoquée par les tests ont tendance à se concentrer plutôt sur leurs inquiétudes. Cela les empêche de travailler de façon productive (Aida, 1994:157). La dernière composante de l'anxiété langagière selon le cadre théorique de Horwitz et al. (1986) est la peur de l'évaluation négative. Il s'agit d'une évaluation sociale. Les apprenants ont peur de perdre la face devant les autres apprenants et le professeur. C'est pourquoi ils évitent des situations dans lesquelles ils sont évalués par les autres. Les recherches sur ce type d'anxiété montrent que les personnes qui sont plus obsédés par ce que les autres pensent d'eux ont aussi tendance à éviter ce type de situation (Aida, 1994:157).

#### **4. Appréhension de communication**

Pour mieux comprendre le phénomène de communication en classe de langues étrangères, il faut mentionner quelques théories et définitions de la peur de la communication orale et son développement. Dans les années 70, les comunicologues ont commencé à se plus intéresser à la peur de la communication orale. Les uns se sont plutôt focalisés sur quelques caractéristiques individuelles telles que la timidité (Phillips, 1968; Plillips et Metzger, 1973), le manque de volonté de communiquer (Zimbardo, 1977) ou l'anxiété sociale (Biglan et al., 1979).En plus, dans ce contexte, il faut noter beaucoup de recherches faites par McCroskey et al. sur ce qu'il appelle *communication apprehension(CA)*, *willingness to communicate (WTC)*, et *self-perceived communication competence(SPCC)*, les termes qu'il a développés en s'appuyant

sur les recherches faites par Phillips et Clevenger dans les années 50 et 60. Il a étudié la relation entre la peur de la communication et le succès scolaire (McCroskey et al., 1977), les traits de personnalité (McCroskey et al., 1976), le choix de la profession (Daly et McCroskey, 1977), l'estime de soi (McCroskey et al., 1976), le comportement non verbal (McCroskey, 1976) et la perception des collègues (McCroskey et Richmond, 1976, dans Mihaljević Djigunović, 2002:24-25).

McCroskey (1997) se focalise sur la notion de volonté de communiquer (*willingness to communicate*) et dit que l'appréhension de communication (CA) et l'auto-évaluation de la compétence communicationnelle (SPCC) sont bien corrélées avec la volonté de communiquer (WTC). McCroskey (1978) définit l'appréhension de communication comme « *le niveau de peur ou d'anxiété chez un individu associées aux interactions réelles ou anticipées avec les autres personnes* » (Aida, 1994:156). Selon McCroskey, il y a quatre types d'appréhension de communication: l'appréhension de communication en tant que trait de personnalité, l'appréhension de communication associée au contexte de communication, l'appréhension de communication associée à une personne particulière ou à un groupe de personnes et l'appréhension de communication associée à une situation spécifique. Le premier type d'appréhension de communication est lié à la peur de la communication orale, la peur d'écrire ou la peur de chanter. Ensuite, le deuxième type comprend la peur de la communication dans un contexte spécifique comme parler en public ou en groupe, etc. Le troisième type est lié à la peur provoquée par une personne particulière. Le quatrième type est associé à une réaction d'un individu provoquée par la communication avec un individu ou un groupe dans une situation donnée. Par exemple, un apprenant n'a pas peur quand il demande à professeur quelque chose sur le devoir, mais il aura peur si le professeur lui demande de rester après la classe pour parler avec lui (1997:147-149).

#### **4.1. Causes de l'appréhension de communication**

Dans l'article *Willingness to Communicate, Communication Apprehension and Self-Perceived Communication Competence: Conceptualizations and Perspectives* (1997), McCroskey parle des causes de l'appréhension de communication en tant que trait de personnalité et des causes de l'appréhension de communication situationnelle. L'appréhension de

communication en tant que trait de personnalité est considérée comme le produit de l'interaction entre le patrimoine génétique et l'environnement. Selon les recherches faites par les biologistes sur les jumeaux identiques, le patrimoine génétique peut influencer le degré de sociabilité. Chaque personne est née avec quelques prédispositions liées à la personnalité. Néanmoins, en réagissant avec l'environnement, ces prédispositions changent. En outre, les personnes avec de différents traits de personnalité vont réagir différemment à la même condition environnementale. Donc, il s'agit d'une interaction réciproque entre ces deux facteurs qui se trouvent au fond de l'appréhension de communication.

D'autre part, McCroskey dans son article, explique les causes de l'appréhension de communication situationnelle. Il mentionne quelques sources proposées par Buss (1980) de ce type de peur: la nouveauté, la formalité, le statut subordonné, la visibilité, la méconnaissance, la différence et le degré d'attention de la part des autres. En plus, il mentionne deux sources proposées par Daly et Hailey (1980) les plus avancées: le degré d'évaluation et le parcours d'un individu. Néanmoins, McCroskey souligne que toutes ces sources provoquant l'appréhension de communication situationnelle sont en réalité le produit des prédispositions liées à la personnalité d'un individu. Cela signifie que la perception de ces sources est provoquée par la personnalité de cet individu, y compris la manière dont il perçoit la situation dans laquelle il se trouve. Par exemple, il mentionne la recherche faite par Beatty et al. (1989; 1990) qui dit que les personnes les plus appréhensives vont penser qu'elles sont plus visibles que les personnes moins appréhensives dans le même contexte. Donc, il fait la conclusion que les variables situationnelles (la nouveauté, la visibilité, etc.) ne sont qu'un produit de différentes prédispositions d'un individu à ressentir une situation donnée de façons différentes (1997:91-93). Pourtant, toutes ces explications ne sont pas suffisantes pour mieux comprendre l'appréhension de communication. En effet, McCroskey propose une approche plus cognitive pour expliquer la nature de ce phénomène en parlant du rôle des attentes d'un individu dans les situations différentes. Un individu forme des attentes à propos des personnes et des situations dans lesquelles il se trouve. Si ces attentes se réalisent positivement, cet individu sera plus sûr de soi-même. Au contraire, si les attentes ne se réalisent pas d'une manière positive, l'individu développera la peur de la communication. Les gens apprennent à communiquer de sorte qu'ils expérimentent avec des comportements différents dans la communication. Ainsi, selon le "feedback" qu'ils reçoivent sur leur comportement et qui se manifeste sous forme de prix ou de punition, les gens ajustent leur comportement. Donc, l'individu choisit des comportements ayant des effets positifs sur l'environnement. Les comportements ayant des effets négatifs sont évités. Ainsi, cet individu

évite la punition. Néanmoins, il y a des situations dans lesquelles il n'y a pas d'échanges réguliers des prix et des punitions. Donc, cela contribue au développement de l'impuissance chez un individu. L'impuissance peut être spontanée ou apprise. L'impuissance spontanée se passe dans de nouvelles situations. Par exemple, quand une personne se trouve dans un pays étranger et il ne connaît pas la langue de ce pays. Au contraire, l'impuissance apprise se passe dans les situations où il y a un échange irrégulier des prix et des punitions. Par exemple, quand le parent permet à son enfant de parler pendant le dîner. Néanmoins, l'autre fois il le punit parce qu'il a parlé pendant le dîner. Ainsi envoie-t-il un message ambigu à son enfant, ce qui forme ce type d'impuissance apprise (McCroskey, 1997:95-96).

## **4.2. Manifestations de l'appréhension de communication**

Quand il s'agit des manifestations biologiques et physiologiques de l'appréhension de communication, il faut souligner qu'elles ne sont pas universelles et n'indiquent pas immédiatement l'existence de l'appréhension de communication en tant que trait de personnalité chez un individu. S'il s'agit de l'appréhension de communication situationnelle, ces manifestations sont plus cohérentes et visibles. Il existe quatre réactions comportementales: l'évitement de la communication, le retrait de la communication, la perturbation de la communication et une communication exagérée. La première réaction se passe quand l'individu doit affronter une situation désagréable. Pour éviter le désagrément, il évite cette situation. La deuxième réaction se passe quand l'individu se trouve dans une situation désagréable. Puisqu'il ne peut pas éviter cette situation, il choisit de se taire ou de parler brièvement. La troisième réaction, la perturbation de la communication, est quand l'individu commence à parler d'une manière étrange. Son comportement non verbal n'est pas normal. La quatrième réaction est aussi étrange car il s'agit d'une communication exagérée. Parfois, il est possible que l'individu veuille diminuer l'appréhension de communication en parlant beaucoup et sans cesse (McCroskey, 1997, dans Mihaljević Djigunović, 2002:36-38).

### **4.2.1. Anxiété pendant l'expression /production orale en classe de langues**

Les chercheurs travaillant sur la notion de peur de l'expression orale en classe de langues ont conclu que c'est l'expression orale qui attire le plus l'attention en raison du fait qu'elle est considérée comme l'aspect de l'apprentissage des langues qui fait le plus peur. Par exemple, Krashen, Terrell et Omaggio, Rassias et Stevick trouvent que l'expression orale provoque plus d'anxiété que les autres compétences fondamentales chez les étudiants. Horwitz, Horwitz et Cope (1986) concluent aussi que l'expression orale provoque beaucoup plus d'anxiété et Koch



et Terrell (1991) trouvent que les activités liées à la production orale font le même. En plus, dans sa recherche, Price souligne que les personnes sondées étaient plus nerveuses lors de l'expression orale devant leurs collègues (Young, 1990:539). La peur de l'expression orale est un phénomène qui peut être causé par des éléments psychologiques tels que l'appréhension de communication, l'estime de soi et l'anxiété sociale (Young, 1990:540). L'appréhension de communication et l'anxiété langagière peuvent contribuer au développement des difficultés lors de l'expression orale en salle de classe. Alors que l'anxiété langagière est un ensemble de perceptions de soi, de croyances, de sentiments et de comportements liés à l'apprentissage des langues en classe découlant de l'unicité du processus d'apprentissage des langues (Horwitz, Horwitz et Cope, 1986), l'appréhension de communication est le niveau de peur ou d'anxiété chez un individu associées aux interactions réelles ou anticipées avec les autres personnes (McCroskey, 1997).

Cela signifie qu'un apprenant avec l'anxiété langagière aura des problèmes avec tous les domaines de l'apprentissage d'une langue étrangère (la réception et la production). D'autre part, l'apprenant éprouvant l'appréhension de communication aura seulement des problèmes de la production orale. La seule caractéristique que ces deux phénomènes ont en commun est le rôle de l'auto-évaluation. La personne ayant une faible estime de soi sera moins compétente en communication (Mihaljević Djigunović, 2002:46). Les recherches faites sur l'appréhension de communication montrent une forte relation entre ce phénomène et la peur de l'expression orale en salle de classe. McCroskey et Richmond (1980) expliquent que les apprenants qui sont plus appréhensifs deviendront plus anxieux dans des milieux sociaux qu'ils ne peuvent pas contrôler, comme par exemple le milieu scolaire où c'est le professeur qui dirige la situation. En plus, Krashen soutient cette conclusion en disant que les apprenants obligés de communiquer en salle de classe montrent plus d'appréhension de communication et sont moins motivés à participer à l'expression orale. Selon Méjias et al. (1991), les apprenants avec le plus haut degré d'appréhension de communication vont développer les attitudes les plus négatives envers la communication orale. Par conséquent, ils vont éviter ce type de situation (Mihaljević Djigunović, 2002:21).

Quant à l'anxiété langagière et son influence sur l'expression orale en salle de classe, il n'y a que quelques recherches qui montrent la liaison entre ces deux éléments. Dans sa recherche, Kleinmann (1977) a étudié l'influence de l'anxiété langagière sur l'utilisation des structures linguistiques complexes. Il a noté que les apprenants avec un haut degré d'anxiété langagière éviteraient des structures assez complexes. Ensuite, Steinberg (1982) a montré que les

apprenants les plus anxieux ont donné les réponses les plus objectives contrairement aux apprenants les moins anxieux pendant l'examen oral. Koch et Terrell ont montré que les activités telles que l'exposé oral, le sketch, les jeux de mime, etc. proposées par l'approche naturelle provoquaient l'anxiété. Bailey (1983) a étudié les notes d'un journal intime et elle a observé que la compétitivité était le facteur provoquant l'anxiété chez les apprenants (Young, 1990:540-541). Young(1986,1990) a aussi étudié l'influence de l'anxiété sur la production orale en classe de langue étrangère. Dans son article *An Investigation of Student's Perspectives on Anxiety and Speaking*(1990), elle a étudié les sources qui provoquent l'anxiété lors de la production orale chez les apprenants.

Ce qui est très intéressant dans cet article, c'est qu'elle a essayé de déterminer les activités provoquant beaucoup d'anxiété. Elle a aussi étudié l'influence du professeur sur les apprenants en classe de langues étrangères. Elle a confirmé que la peur de l'expression orale est provoquée par l'appréhension de communication, l'anxiété sociale et une faible estime de soi. En plus, elle a noté que les apprenants étaient plus anxieux pendant l'expression orale devant leurs collègues. En outre, ils ont eu peur d'être évalués négativement (l'anxiété sociale). Enfin, elle a souligné l'importance du professeur. En effet, s'il crée une atmosphère agréable dans la classe, les apprenants seront moins anxieux. Dans ce contexte, il est aussi important de mentionner une étude faite par Levine, *Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, and Anxiety: A report of a Questionnaire Study* (2003). Dans la recherche, elle a interrogé l'utilisation de la langue maternelle et la langue étrangère par les professeurs et les étudiants en classe et leur influence sur l'anxiété. Elle a confirmé la conclusion de Young que les apprenants sont devenus plus anxieux quand ils devaient utiliser la langue étrangère devant leurs collègues. Elle a aussi remarqué que les étudiants utilisaient moins la langue étrangère en classe de langue étrangère par rapport aux professeurs. Sa recherche a confirmé que toutes les deux langues (LM et LE) étaient très importantes en classe de langues étrangères et que l'utilisation de la LM (langue maternelle) au lieu de la LE (par ex. pour expliquer la grammaire) a beaucoup diminué l'anxiété chez les apprenants.

En s'appuyant sur la recherche faite par Young, Alessi Occhipinti, dans son étude *Foreign Language Anxiety in in-Class Speaking Activities* (2009), a étudié le rôle des activités en classe de langues, le rôle du professeur et les caractéristiques individuelles (le sexe, la compétitivité, les attitudes envers L2, la peur de prendre des risques, l'exposition à la langue, les croyances des apprenants). Elle a observé que les femmes étaient plus anxieuses. Ensuite, les étudiants étaient plus anxieux pendant l'exposé oral et l'expression orale devant leurs

collègues. Les étudiants ont compris l'importance de la correction des erreurs. Ensuite, ils étaient moins anxieux pendant le travail en groupe et dans une atmosphère plus détendue.

Il y a beaucoup de recherches parlant des sources qui provoquent l'anxiété langagière en classe de langues étrangères. Pour notre recherche, nous avons fait référence à la recherche faite par Zsuzsa Tóth, *Foreign Language Anxiety- For Beginners Only?* (2008). Il s'agit d'une recherche qualitative dans laquelle l'auteur a voulu déterminer les sources principales de l'anxiété langagière chez les étudiants d'anglais à l'université. Il a conclu que la peur de l'anxiété ne diminue pas lors des années d'études supérieures. Il a aussi fait une liste des sources provoquant l'anxiété langagière (la nature de la communication en LE, la personnalité de l'apprenant, les relations entre les apprenants et entre l'apprenant et le professeur, la compétence linguistique, les instructions).

## **5. Recherche**

Beaucoup de recherches que nous avons déjà mentionnées faites par Horwitz, Horwitz et al. (1986), Young (1990), Toth (2010) etc. montrent que la peur des langues étrangères est toujours déterminée par différents facteurs soit extérieurs (le milieu social, les relations sociales, l'interaction et le statut social), soit intérieurs (les émotions, la personnalité, l'attitude personnelle, etc.). Donc, il est évident qu'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas un processus isolé. Au contraire, il s'agit d'un processus vivant qui se développe toujours et qui est susceptible de progresser ou d'être obstruit par des facteurs qui l'entourent, l'un d'entre eux étant la peur. Notre objectif principal dans cette recherche est d'observer la présence de la peur parmi les étudiants d'anglais et de français à la Faculté de Philosophie et Lettres à Zagreb. En nous appuyant sur les recherches faites par Puškar (2010), Piniel (2006), Toth (2010) et Young (1990), nous avons décidé de faire la comparaison entre ces deux langues et d'examiner le niveau d'anxiété. Nous nous sommes centrés notamment sur le milieu éducatif car il s'agit d'un milieu rempli d'interactions entre le professeur et les étudiants. En plus, notre objectif principal est de se focaliser sur la production orale. C'est un élément significatif car il fait partie de l'interaction qui sert à transmettre la langue. En effet, c'est la communication qui joue un rôle très important dans l'acquisition d'une langue étrangère. Notre recherche est divisée en deux parties: la recherche quantitative et la recherche qualitative.

Puškar (2010) a montré que les étudiants d'allemand et d'anglais qui n'ont pas appris ces deux langues longtemps avant le période universitaire ont montré le niveau plus haut d'anxiété langagière (Puškar, 2010:36). À notre avis, puisque le français juste comme

l'allemand n'est pas si omniprésent en Croatie par rapport à l'anglais, notre supposition est que le nombre d'années d'études va influencer le niveau de peur pendant la production orale chez les étudiants de français et d'anglais, c-à-d., (H1) *les étudiants de français vont éprouver de l'anxiété à cause d'une faible exposition à la langue française avant la période universitaire.* Nous avons aussi fait la corrélation entre les attitudes envers la langue et le niveau d'anxiété langagière lors de la production orale. Notre hypothèse (H2) est que plus *on aime la langue, moins on a peur de la production orale dans cette langue.* Dans sa recherche, Szyszka (2011) a démontré la corrélation négative entre le niveau d'anxiété langagière chez les étudiants et leur auto-évaluation de la prononciation en anglais. En nous appuyant sur la recherche de Szyszka (2011), nous voudrions montrer cette relation chez les étudiants d'anglais et de français en postulant l'hypothèse (H3) *que l'auto-évaluation positive de la production orale va réduire l'anxiété langagière lors de la production orale chez les étudiants d'anglais et de français.* Dans sa recherche Rodriguez et Abreu (2003) ont montré que la différence entre l'anxiété langagière chez les étudiants d'anglais et de français n'existait pas dans le contexte de l'éducation formelle (Kim, 2010:187). Au contraire, Piniel (2006) et Kim (2009) ont montré que cela n'était pas le cas et que les auteurs n'ont pas pris en considération le rôle du contexte dans l'apprentissage de ces deux langues. Donc, nous voudrions aussi confirmer les conclusions obtenues par Kim (2009) et Piniel (2006) avec notre hypothèse (H4) *que les étudiants d'anglais et de français vont montrer différents niveaux d'anxiété langagière pendant la production orale dans le contexte de l'éducation formelle.* Puškar (2010) dans sa recherche, a voulu examiner les différences dans le niveau d'anxiété langagière entre les étudiants d'allemand et les étudiants d'anglais de première, deuxième et troisième année puisque la langue anglaise est considérée comme la lingua franca. Il n'a pas obtenu de différences significatives entre les étudiants d'anglais et d'allemand. Nous avons voulu aussi examiner les différences dans le niveau d'anxiété langagière entre le français et l'anglais en postulant l'hypothèse (H5) *qu'en général, les étudiants de français vont montrer le niveau le plus élevé de peur lors de la production orale que les étudiants d'anglais.*

Dans la recherche de Piniel (2006), nous pouvons voir que le rôle du professeur a eu un grand impact sur l'anxiété langagière chez les étudiants. En outre, Toth (2010) a montré que la source principale de l'anxiété langagière est liée aux attentes élevées liées à la connaissance de la langue anglaise juste comme la compétitivité. Donc, notre hypothèse (H6) est que *le professeur, la connaissance de la langue et la compétitivité en classe sont les sources principales de l'anxiété langagière lors de la production orale chez les étudiants d'anglais et*

*de français*. Finalement, en nous appuyant sur la recherche de Young (1990), Occhipinti (2009) et Toth (2010), nous avons fait la recherche qualitative pour examiner en détail les sources principales de l'anxiété langagière durant la production orale et pour confirmer les sources étant les plus provoquantes en classe de langues étrangères.

### **5.1. Instrument et procédé**

Les instruments utilisés dans cette étude sont deux questionnaires anonymes composés de trois parties. Nous avons utilisé les questionnaires en croate (Annexe) parce que nous avons interrogé les étudiants de toutes les deux langues (l'anglais et le français) et pour cette raison nous avons voulu éviter les problèmes de compréhension, ce qui pourrait avoir un effet négatif sur la fiabilité des données recueillies. Le premier questionnaire est destiné aux étudiants de français et le deuxième aux étudiants d'anglais. Dans la première partie du questionnaire, nous avons demandé aux apprenants leur sexe, l'année d'études, leur attitude envers la langue interrogée et l'évaluation de leur propre production orale dans cette langue. La deuxième partie du questionnaire comprend la version croate du FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) développé par Horwitz, Horwitz et Cope en 1986, dont la validité et la fiabilité ont été confirmées par de nombreuses recherches. L'instrument FLCAS est considéré comme le plus approprié dans cette recherche. Au total, le FLCAS est composé de 33 items avec la réponse sur échelle du type Likert de cinq points allant de 1 (pas du tout d'accord) jusqu'à 5 (tout à fait d'accord). Pour mieux interroger la production orale dans ces deux langues, dans notre recherche, nous avons adapté FLCAS en remplaçant quelques éléments dans les items.

Par exemple, au lieu du terme *la langue étrangère*, nous avons utilisé le terme *la langue française* dans un questionnaire et *la langue anglaise* dans l'autre. En plus, nous nous sommes basés particulièrement sur le cours de langue française s'appelant *La langue française I* et le cours de langue anglaise s'appelant *CEL (Contemporary English Language)*. Puisque FLCAS est un questionnaire qui interroge le niveau général de peur des langues, nous avons fait quelques changements pour pouvoir examiner la peur de la production orale en anglais et en français. Donc, dans l'item 8, au lieu de la phrase *Je suis généralement à l'aise pendant les examens de français*, nous avons écrit *Je suis généralement à l'aise lors de la production orale en anglais ou en français*. Ensuite, dans l'item 16, au lieu de *Même si je suis bien préparé(e), j'ai peur des cours de langues étrangères*, nous avons écrit *Même si je suis bien préparé(e), j'ai peur de parler français ou anglais*. Dans l'item 26, au lieu de la phrase *En classe de langues étrangères, je suis plus nerveux/nerveuse par rapport aux autres classes*, nous avons écrit *Je suis plus*

*nerveux/nerveuse quand je dois parler français ou anglais par rapport aux autres classes.* Parmi les 33 propositions, les 9 propositions (2,5,8,11,14,18,22,28,32) sont formulées positivement. Cela signifie que les points plus élevés représentent les niveaux inférieurs d'anxiété. Par exemple, la proposition 2 dit que *Je n'ai pas peur de faire des erreurs en français ou en anglais.* Donc, si les participants entourent sur l'échelle de 1 à 5 le numéro 1, ils reçoivent 5 points, ce qui signifie qu'ils montrent qu'ils sont plus anxieux et en entourant le numéro 5, ils reçoivent 1 point, ce qui signifie qu'ils sont moins anxieux pendant la production orale.

La recherche a été menée au cours de deux mois. Le premier questionnaire destiné aux étudiants de français a été distribué durant le mois d'octobre et l'autre destiné aux étudiants d'anglais durant le mois de novembre. Avant de distribuer les questionnaires, nous avons donné les instructions explicites aux participants en croate pour éviter les malentendus. En outre, nous avons demandé aux participants de répondre aux questionnaires en toute sincérité en les rassurant de la confidentialité des données. Toutes les données ont été analysées à l'aide du programme Excel.

## **5.2. Participants**

Les participants choisis pour la recherche sont les étudiants de première année à la Faculté de Philosophie et Lettres à Zagreb. La majorité des étudiants apprend soit le français, soit l'anglais en combinaison avec une autre filière. Les étudiants à la Faculté de Philosophie et Lettres ont 3 heures de *La langue française 1* par semaine et 3 heures de cours de *CEL* par semaine. De plus, il faut prendre en considération qu'il s'agit des étudiants qui fréquentent les autres cours d'anglais et de français, ce qui signifie qu'ils sont bien exposés à ces deux langues. Néanmoins, nous avons décidé de faire notre recherche dans les cours plutôt destinés à l'apprentissage de la langue car pendant ces cours les étudiants sont plus encouragés à y participer et à utiliser la langue, en particulier dans la production orale. Donc, c'est le meilleur environnement permettant d'observer le développement de l'anxiété langagière. Nous avons interrogé 60 participants: 30 étudiants de français et 30 d'anglais. Parmi les 30 étudiants de français, on compte 28 filles et 2 garçons et parmi les étudiants d'anglais on compte 23 filles et 7 garçons. Selon les tableaux et les graphiques, nous pouvons observer qu'il y a plus de garçons (23%) étudiant l'anglais par rapport aux garçons étudiant le français (7%).

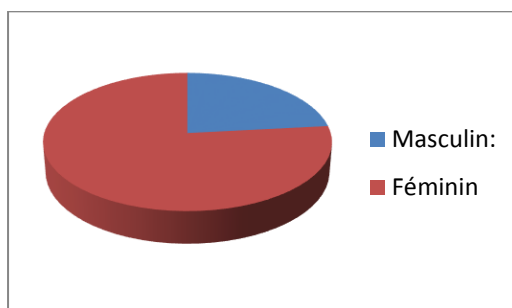
Au contraire, parmi les filles, 77% des filles apprennent l'anglais alors que 93% des filles apprennent le français. Donc, il est évident que beaucoup d'étudiants apprennent l'anglais

par rapport au français et les filles sont plus nombreuses dans ce domaine par rapport aux garçons. Cela peut se passer car la langue anglaise est plus populaire et plus utilisée en Croatie. Elle est présente dans les jeux vidéo, dans les séries TV. On peut dire qu'il s'agit de la lingua franca. En outre, les gens en Croatie sont toujours encouragés à apprendre l'anglais dès le plus jeune âge, ce qui contribue aussi au développement de l'intérêt à apprendre cette langue.

**Tableau 1** Nombre de participants selon le sexe

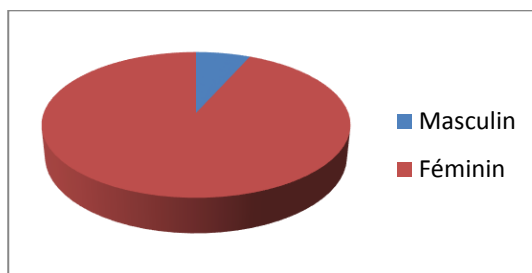
### 1.1. Les étudiants d'anglais

<b>Masculin</b>	23%
<b>Féminin</b>	77%
<b>Total</b>	100%



### 1.2. Les étudiants de français

<b>Masculin</b>	7%
<b>Féminin</b>	93%
<b>Total</b>	100%



### 5.3. Corrélations entre l'année d'études, les attitudes envers le français et l'anglais, l'auto-évaluation de la production orale et le niveau d'anxiété

Notre deuxième objectif de la recherche était d'examiner les corrélations entre le niveau d'anxiété et trois autres facteurs: l'année d'études, l'attitude envers le français et l'anglais et l'auto-évaluation de la production orale. Nous avons voulu voir si ces trois facteurs contribuaient aux changements dans le niveau d'anxiété chez les étudiants d'anglais et de français. Pour obtenir les résultats, nous avons calculé le coefficient de corrélation de Pearson en utilisant le programme Excel. La valeur du coefficient de corrélation doit être entre -1 et +1 inclus. Cela signifie que si les valeurs élevées d'une variable ont tendance à suivre les valeurs élevées de l'autre variable, on parle d'une corrélation positive. Au contraire, si les valeurs faibles d'une variable ont tendance à suivre les valeurs élevées de l'autre variable, on parle de corrélation négative ou bien enfin, si les valeurs des deux variables ne sont pas liées, la corrélation est proche de 0. Selon l'analyse des données recueillies, nous avons fait les conclusions suivantes.

#### 5.3.1. Année d'études et niveau de peur (production orale)

Premièrement, nous avons calculé la moyenne générale des années d'études pour l'anglais et le français. Les résultats indiquent que les étudiants d'anglais ont eu en moyenne 12,27 ans d'études, le maximum étant 16 ans et le minimum 3 ans. Au contraire, les étudiants de français ont eu en moyenne 5,57 ans d'études, le maximum étant 16 ans et le minimum 3 ans. Donc, il est évident que l'apprentissage de l'anglais est plus encouragé à partir de l'enfance (les tableaux 2.1., 2.2.)

**Tableau 2**

#### 2.1. Les résultats pour l'anglais

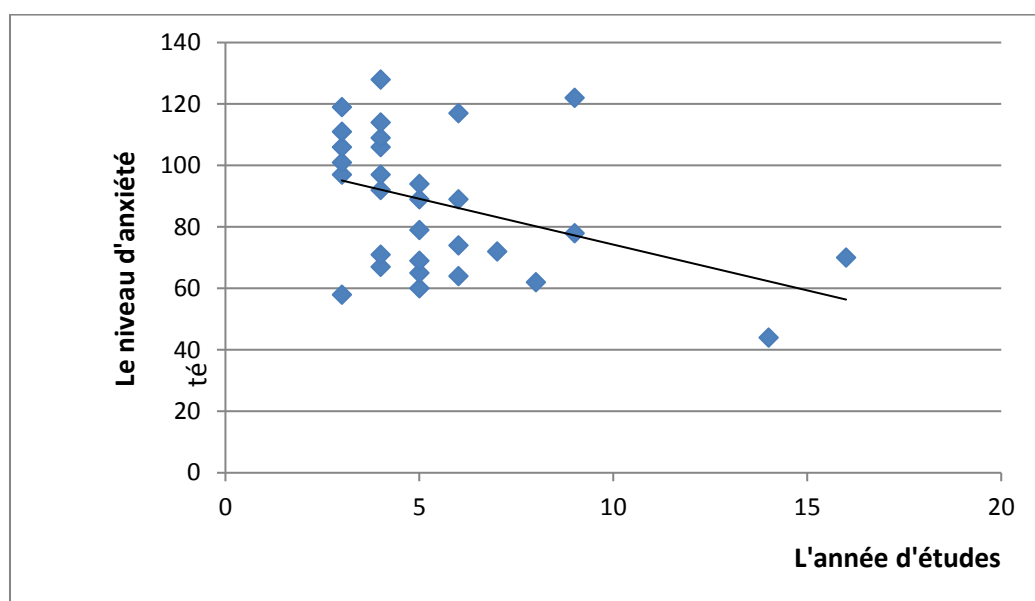
<b>La moyenne</b>	12,27
<b>Le minimum</b>	3
<b>Le maximum</b>	16

#### 2.2. Les résultats pour le français

<b>La moyenne</b>	5,57
<b>Le minimum</b>	3
<b>Le maximum</b>	16



Ensuite, notre objectif suivant était de faire la comparaison entre la relation de l'année d'études et le niveau d'anxiété parmi les étudiants d'anglais et de français afin de voir si elle vraiment existait ou, au contraire s'il n'y avait pas de liaison entre ces deux variables. Selon les résultats obtenus pour les étudiants d'anglais, la corrélation entre l'année d'études et le niveau d'anxiété n'existe pas chez les étudiants d'anglais. Les résultats obtenus pour les étudiants de français montrent que la corrélation entre ces deux variables est négative et moyenne ( $r=-0.40$ ), mais statistiquement significative ( $p=0.02$ ). Donc, il s'agit d'une corrélation existante entre l'année d'études et le niveau d'anxiété seulement chez les étudiants de français. Cela signifie que plus on étudie le français, moins on est anxieux et vice versa, moins on étudie le français, plus on est anxieux pendant la production orale. Cela confirme notre hypothèse (H1) que les étudiants de français vont éprouver de l'anxiété à cause d'une faible exposition à la langue française avant le période universitaire (Le graphique 1).



**Le graphique 1** montre la corrélation statistiquement significative entre l'année d'études et le niveau de peur chez les étudiants de français.

### 5.3.2. Attitudes envers la langue et niveau de peur (production orale)

Dans la première partie de notre questionnaire, nous avons demandé aux apprenants d'entourer l'un des numéros allant de 1 (je n'aime pas du tout) à 4 (j'aime beaucoup) en répondant à la question *Aimez-vous l'anglais/le français?* afin de comparer leurs attitudes envers la langue interrogée et le niveau d'anxiété lors de la production orale. Le score moyen pour la langue anglaise est de 3,67, avec le score minimum de 3 et le maximum de 4. Le score moyen pour la langue française est de 3,9, avec le minimum de 3 et le maximum de 4, ce qui est un peu plus supérieur par rapport au score moyen pour l'anglais (les tableaux 3.1., 3.2.).

**Tableau 3**

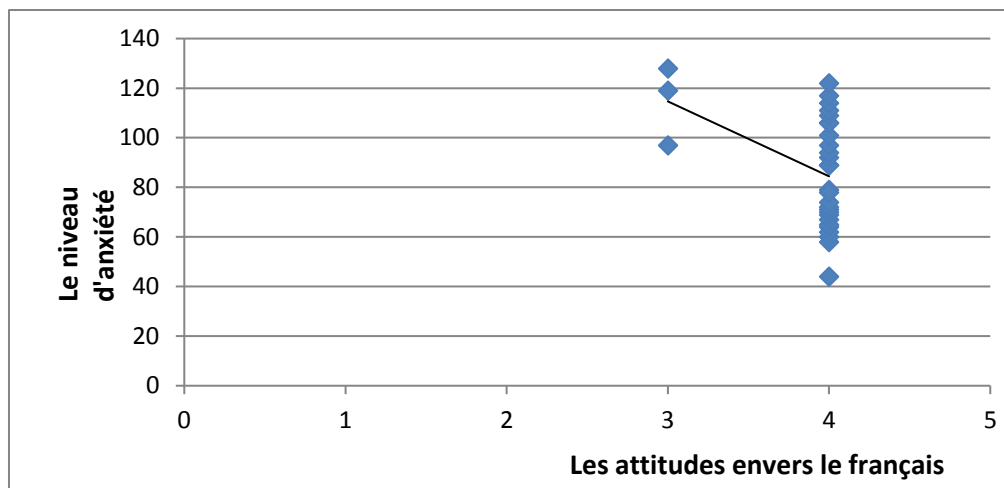
3.1. Les attitudes envers l'anglais

<b>La moyenne</b>	3,67
<b>Le minimum</b>	3
<b>Le maximum</b>	4

3.2. Les attitudes envers le français

<b>La moyenne</b>	3,9
<b>Le minimum</b>	3
<b>Le maximum</b>	4

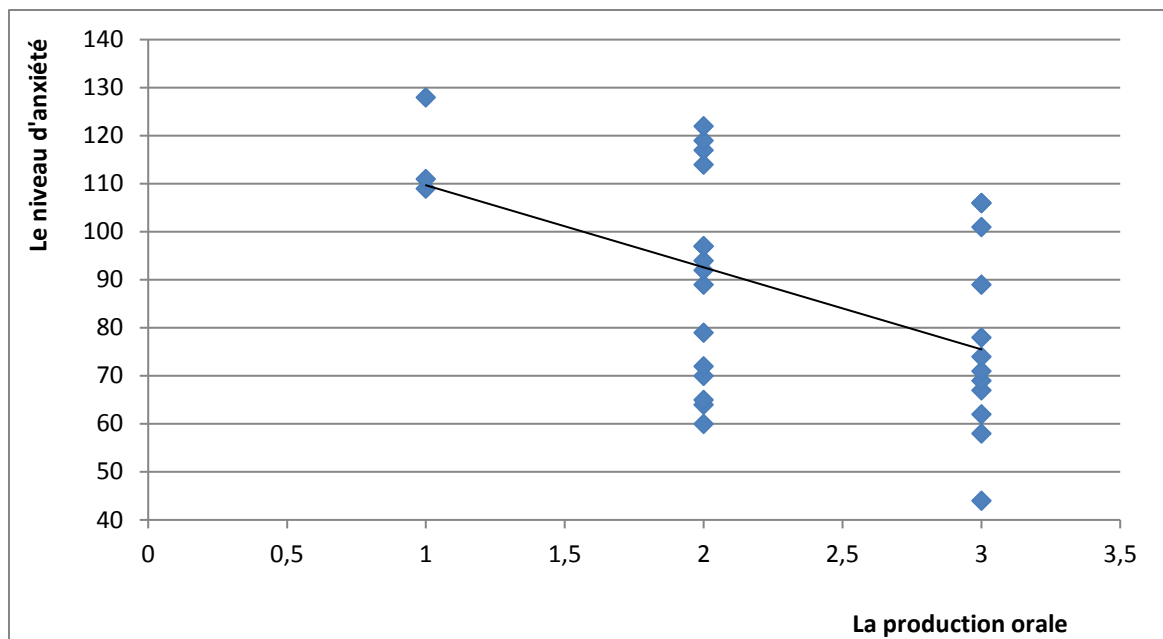
Dans les résultats obtenus, la corrélation entre ces deux variables est statistiquement non-significative chez les étudiants d'anglais. Cela signifie que la relation entre l'attitude envers cette langue et le niveau d'anxiété pendant la production orale est inexistante. Dans les résultats obtenus pour les étudiants de français, la corrélation entre ces deux variables est existante, mais pas si forte. Elle est négative et moyenne ( $r=-0.40$ ), mais statistiquement significative ( $p=0.02$ ). Cela veut dire que plus on aime la langue française, moins on est anxieux pendant la production orale en français et vice versa. Moins on aime la langue française, plus on est anxieux pendant la production orale. Donc, notre hypothèse (H2) qui dit que plus on aime la langue, moins on a peur de la production orale dans cette langue est confirmée pour la langue française (le graphique 2).



**Le graphique 2** montre la corrélation statistiquement significative entre les attitudes envers la langue française et le niveau d'anxiété

### 5.3.3. Auto-évaluation de la production orale et le niveau de peur (production orale)

Dans la troisième question de la première partie du questionnaire, notre objectif principal était de demander aux étudiants d'entourer la note (1=mal à 4=excellent) qui représente le mieux leur compétence communicative en anglais ou en français. Ensuite, nous avons voulu voir s'il existe une relation entre ces deux variables. La note moyenne pour les étudiants d'anglais est de 2,9. La note moyenne pour les étudiants de français est de 2,3 ce qui est inférieur à la note pour l'anglais. Les résultats obtenus nous montrent que la corrélation entre ces deux variables pour la langue anglaise est statistiquement non-significative. Dans les résultats obtenus, la corrélation entre ces deux variables concernant la langue française est négative, moyenne ( $r=-0,49$ ) et statistiquement significative ( $p=0.005$ ). Cela indique que les étudiants qui pensent que leur compétence communicative est bonne seront moins anxieux pendant la production orale, alors que les étudiants qui ne parlent pas si bien français seront plus anxieux. Cela confirme notre hypothèse (H3) selon laquelle l'auto-évaluation positive de la production orale va diminuer l'anxiété langagière lors de la production orale, mais seulement chez les étudiants de français (le graphique 4).



**Le graphique 3** montre la corrélation statistiquement significative entre la note de la production orale et le niveau d'anxiété chez les étudiants de français

## 6. Résultats du FLCAS

Dans la deuxième partie du questionnaire, nous avons utilisé le FLCAS pour examiner les niveaux de peur de la production orale et pour faire la comparaison parmi les étudiants d'anglais et de français. Il faut souligner que les résultats obtenus par le FLCAS confirment l'hypothèse (H4) que les étudiants d'anglais et de français vont montrer différents niveaux d'anxiété langagière pendant la production orale dans le contexte de l'éducation formelle

### 6.1. FLCAS (les étudiants d'anglais)

Selon les données recueillies, l'extension de points varie d'un minimum de 51 points à un maximum de 141 points. Un résultat faible (51 points) présente le manque d'anxiété durant la production orale et un résultat plus élevé (141 points) présente le niveau le plus élevé d'anxiété. D'après le tableau 4, le niveau moyen d'anxiété pour les étudiants d'anglais est de 92,63, ce qui indique qu'il s'agit d'un niveau moyen d'anxiété pendant la production orale.

**Le tableau 4** montre le niveau d'anxiété pour les étudiants d'anglais

N	Minimum	Maximum	Moyenne
30	51	141	92,63

Dans le tableau 4.1., nous pouvons voir la répartition des participants selon les niveaux d'anxiété lors de la production orale. D'après ce tableau, il y a 8 participants qui montrent le niveau le plus bas d'anxiété. Ensuite, il y a 19 participants qui montrent un niveau moyen d'anxiété et enfin seulement 3 participants montrant le niveau le plus haut d'anxiété.

**Le tableau 4.1.** montre la répartition des participants selon les niveaux d'anxiété

Points	51-70	76-118	125-141
Numéro d'apprenants	8	19	3

## 6.2. FLCAS (les étudiants de français)

Selon les données recueillies, l'extension de points varie d'un minimum de 44 points à un maximum de 128 points. Le résultat faible (44 points) présente le manque d'anxiété pendant la production orale et le résultat le plus élevé (128 points) présente le niveau d'anxiété le plus élevé. En plus, il faut noter que les résultats des étudiants de français sont inférieurs aux résultats des étudiants d'anglais ( $51 > 44$ ), ( $141 > 128$ ). Le niveau moyen d'anxiété lors de la production orale est de 87,47, ce qui est inférieur au niveau moyen de la production orale en anglais. Contrairement à notre hypothèse (H5) que les étudiants de français vont montrer le niveau le plus élevé de peur lors de la production orale que les étudiants d'anglais, les résultats obtenus montrent que cela n'est pas le cas.

**Le tableau 4.2.** montre le niveau d'anxiété pour les étudiants de français

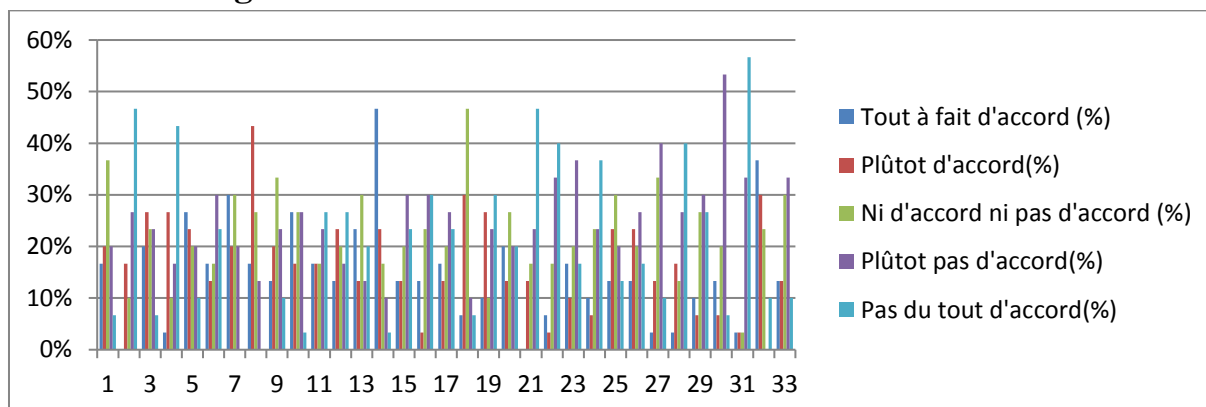
N	Minimum	Maximum	Moyenne
30	44	128	87,47

Dans le tableau suivant, nous pouvons voir la répartition des étudiants de français selon les niveaux d'anxiété lors de la production orale. 12 étudiants de français montrent le niveau le plus bas d'anxiété lorsque 16 étudiants montrent un niveau moyen d'anxiété. Il n'y a que 2 participants qui éprouvent le niveau le plus haut d'anxiété. Donc, nous pouvons conclure que la majorité des étudiants des deux groupes éprouvent un niveau moyen d'anxiété durant la production orale (angl.19/fr.16).

**Le tableau 4.3.** montre la répartition des participants selon les niveaux d'anxiété

Points	44-74	79-119	122-128
Numéro d'apprenants	12	16	2

### 6.3. Pourcentages des items dans le FLCAS

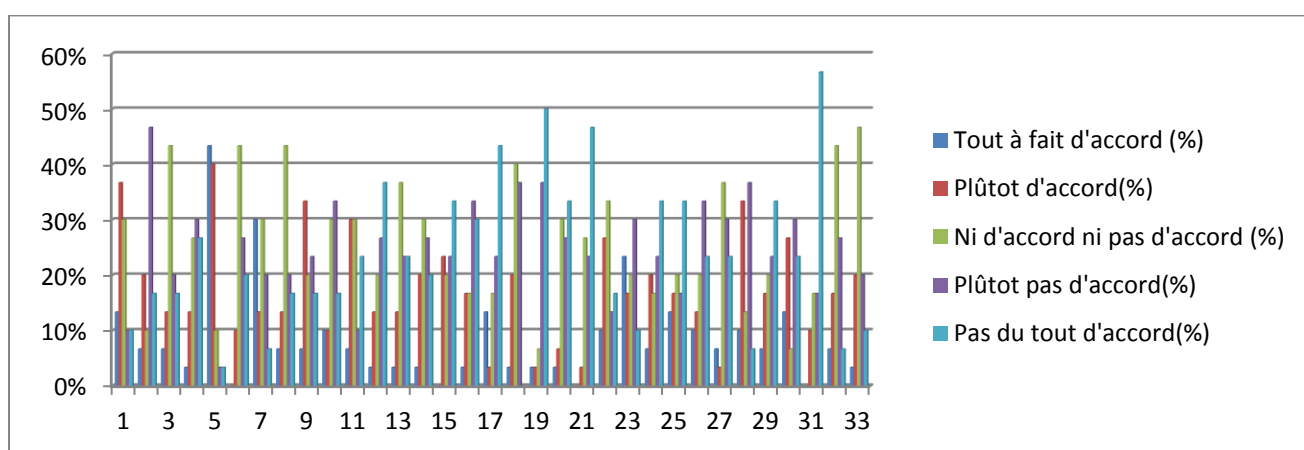


**Le graphique 4** montre les pourcentages des items entourés dans le FLCAS par les apprenants d'anglais

Le graphique nous montre les pourcentages des étudiants qui ont entouré une des réponses (1-5) à chaque question du FLCAS. Nous avons analysé seulement les plus hauts et les plus bas pourcentages de toutes les cinq réponses. Selon les données recueillies, nous avons obtenu les résultats suivants. 0% des étudiants sont tout à fait d'accord avec les items 2 (Je n'ai pas peur de faire des erreurs en anglais) et 21 (Plus je travaille à mes examens, plus je confonds tout). Au contraire, 47% des étudiants sont tout à fait d'accord avec l'item 14 (Je ne serais pas embarrassé de parler anglais avec des natifs). Quant à la réponse plutôt d'accord, il n'y a que 3% des étudiants qui sont plutôt d'accord avec l'item 16 (Même si je suis bien préparé, j'ai peur de parler en anglais). 43% des étudiants sont plutôt d'accord avec l'item 8 (Je suis généralement à l'aise pendant la production orale en anglais). Ensuite, 3% des étudiants disent qu'ils ne sont ni d'accord ni pas d'accord avec l'item 31 (J'ai peur que les autres étudiants se moquent de moi quand je parle anglais) et 47% des étudiants ne sont ni d'accord ni pas d'accord avec l'item 18 (J'ai confiance en moi lorsque je parle pendant la classe d'anglais).

Quant à plutôt pas d'accord, 0% des étudiants disent qu'ils ne sont plutôt pas d'accord avec l'item 32 (Je me sentrais probablement à l'aise parmi les locuteurs natifs). 53% des étudiants ne sont plutôt pas d'accord avec l'item 30 (Je suis découragé(e) par le nombre de règles que je dois apprendre pour parler anglais). Enfin, 0% des étudiants ne sont pas du tout d'accord avec l'item 7 (Je pense que les autres apprenants sont meilleurs que moi en anglais) et 57% des étudiants ne sont pas du tout d'accord avec l'item 31 (J'ai peur que les autres étudiants se moquent de moi quand je parle anglais).

Quant aux étudiants de français, les pourcentages sont différents. Concernant le tout à fait d'accord, 0% des étudiants sont tout à fait d'accord avec l'item 31 (J'ai peur que les autres étudiants se moquent de moi quand je parle français). Au contraire, 43% des étudiants disent qu'ils sont tout à fait d'accord avec l'item 5 (Ça ne me dérangerait pas d'avoir plus d'heures de français). Ensuite, seulement 3% des étudiants sont plutôt d'accord avec l'item 19 (Je crains que mon enseignant soit toujours prêt à corriger toutes les erreurs/fautes que je fais). De l'autre côté, 40% des étudiants sont plutôt d'accord avec l'item 5 (Ça ne me dérangerait pas d'avoir plus d'heures de français). Quant à la troisième réponse ni d'accord ni pas d'accord, 7% des étudiants ne sont ni d'accord ni pas d'accord avec l'item 30 (Je me sens découragé(e) par le nombre de règles que je dois apprendre pour parler la langue française). Au contraire, 47% des étudiants ne sont ni d'accord ni pas d'accord avec l'item 33 (Je me sens nerveux lorsque l'enseignant me pose des questions auxquelles je ne me suis pas préparé à l'avance). Puis, seulement 3% des étudiants ne sont plutôt pas d'accord avec l'item 5 (Ça ne me dérangerait pas d'avoir plus d'heures de français), alors que 47% des étudiants disent le même pour l'item 2 (Je n'ai pas peur de faire des erreurs en français). Finalement, 0% des apprenants expriment la réponse pas du tout d'accord pour l'item 18 (J'ai confiance en moi lorsque je parle en classe de français). 31% des étudiants expriment la même réponse pour l'item 31 (J'ai peur que les autres étudiants se moquent de moi quand je parle français).



**Le graphique 5** montre les pourcentages des items entourés dans FLCAS par les apprenants de français



### 6.3.1. Comparaison des pourcentages

Si nous faisons la comparaison entre les résultats obtenus pour le français et l'anglais, nous pouvons faire des conclusions suivantes. Pour les étudiants d'anglais il n'est pas si difficile de parler devant leurs collègues selon leur réponse à l'item 31 (J'ai peur que les autres étudiants se moquent de moi quand je parle anglais). 57% des étudiants répondent pas du tout d'accord à cet item. De plus, 47% des étudiants disent qu'ils ne seraient pas embarrassés de parler anglais avec des natifs. Néanmoins, il faut prendre en considération le fait que 47% des étudiants ne sont ni d'accord ni pas d'accord avec l'item (J'ai confiance en moi lorsque je parle pendant la classe d'anglais). Cela peut se passer à cause de la peur de faire des erreurs pendant la production orale en anglais puisque personne ne dit qu'on est tout à fait d'accord avec l'item 2 (Je n'ai pas peur de faire des erreurs en anglais). En plus, personne n'a entouré la réponse pas du tout d'accord à l'item (Je pense que les autres apprenants sont meilleurs que moi en anglais). Donc, bien que parler anglais devant les collègues ne soit pas si difficile pour les étudiants d'anglais, il faut noter que la connaissance de la langue, la compétitivité et l'estime de soi peuvent contribuer au développement de l'anxiété.

Pour les étudiants de français, nous avons noté qu'ils n'ont pas tellement peur de parler français devant leurs collègues. Personne n'a entouré tout à fait d'accord pour l'item 31 (J'ai peur que les autres étudiants se moquent de moi quand je parle français) et 31% des étudiants confirment qu'ils ne sont pas du tout d'accord avec l'item 31 (J'ai peur que les autres étudiants se moquent de moi quand je parle français). Néanmoins, les étudiants de français (40%) montrent beaucoup d'intérêt pour l'item 5 (Ça ne me dérangerait pas d'avoir plus d'heures de français). Cela nous montre que les étudiants de français ont besoin d'avoir plus d'heures de français. Cela peut être expliqué par le fait que, contrairement à l'anglais qu'on apprend de l'enfance, le français n'est pas si présent en Croatie et les étudiants voudraient être mieux exposés à la langue.

En plus, les étudiants de français ont peur de faire des erreurs pendant la production orale. 47% des étudiants disent qu'ils ne sont plutôt pas d'accord avec l'item 2 (Je n'ai pas peur de faire des erreurs en français). En outre, l'estime de soi joue un rôle très important car personne n'a entouré pas du tout d'accord concernant l'item 18 (J'ai confiance en moi lorsque je parle en classe de français). Quant au professeur, beaucoup d'étudiants expriment qu'ils ne savent pas dire s'ils se sentent nerveux lorsque l'enseignant pose des questions. Néanmoins, la minorité

a entouré l'item 19 (Je crains que mon enseignant soit toujours prêt à corriger toutes les erreurs/fautes que je fais), ce qui veut dire que les facteurs tels que la peur de faire des erreurs, le professeur et les collègues peuvent provoquer l'anxiété langagière. Donc, notre hypothèse (H6) d'après laquelle le professeur, la connaissance de la langue et la compétitivité en classe sont les sources principales de l'anxiété langagière, est partiellement confirmée. Les résultats montrent que la majorité des étudiants d'anglais et de français n'a pas peur de parler devant leurs collègues en classe ou devant les natifs. Néanmoins, les deux groupes ont peur de faire des erreurs, ce qui peut provenir de la peur d'être jugé ou de la croyance que les autres sont plus compétents. De plus, les étudiants d'anglais et de français montrent le manque d'estime de soi. En outre, les réponses obtenues ont confirmé une fois encore l'hypothèse (H1) selon laquelle les étudiants de français éprouveront de l'anxiété langagière à cause d'une faible exposition à la langue française avant le période universitaire. Cela n'est pas si étonnant car, selon notre interprétation de cette situation, la langue française n'est pas si influente et omniprésente que la langue anglaise en Croatie. Donc, le besoin d'apprendre le français n'est pas si fort et, conséquemment, à cause du manque d'exposition à cette langue, les étudiants voudraient avoir plus d'heures de français.

## 7. Recherche qualitative

La deuxième partie de notre recherche comprend la recherche qualitative. Dans la troisième partie du questionnaire, notre objectif principal était de demander aux étudiants d'énumérer d'après eux les causes de leur anxiété lors de la production orale. En posant seulement une question, nous avons voulu obtenir les réponses les plus détaillées sur les causes de l'anxiété langagière pendant la production orale. Contrairement aux questions fermées avec des réponses déjà écrites, la question ouverte donne l'opportunité aux étudiants d'exprimer librement leurs sentiments. Ensuite, après avoir déterminé les causes principales que les étudiants ont mentionnées dans le questionnaire, nous avons classé ces causes en catégories différentes et nous avons fait la comparaison entre l'anxiété langagière en anglais et en français. La question que nous avons posée aux étudiants de toutes les deux langues est une question prise de la recherche en Hongrie.<sup>2</sup> Le nom de la recherche est *Foreign Language Anxiety – For Beginners Only?* C'est une recherche faite par Zsuzsa Tóth (2009) qui est destinée

---

<sup>2</sup>La question originale en anglais: *According to surveys, many language learners feel embarrassed, tense, or even anxious when communicating in a foreign language in class, or other situations. What do you think the reasons may be for this phenomenon?*

aux étudiants d'anglais. L'auteur de cette recherche a voulu confirmer que l'anxiété langagière n'était pas limitée seulement aux débutants qui apprennent l'anglais.

Au contraire, il montre que l'anxiété peut être présente chez les étudiants d'anglais à l'université. Notre recherche a aussi confirmé le résultat de cette recherche. Néanmoins, avec notre recherche nous avons aussi examiné le degré d'anxiété langagière durant la production orale en anglais et en français et nous avons fait la comparaison entre ces deux langues. Nous avons utilisé la question originale et nous l'avons adaptée pour notre recherche. Pour éviter des incompréhensions, la question a été posée en croate:

*«Les sondages ont montré que les étudiants de langues étrangères se sentaient souvent embarrassés, tendus ou même anxieux pendant la production orale en langue étrangère soit dans une classe, soit dans une autre situation. À votre avis, quels facteurs pourraient contribuer à ces sentiments ? Donnez un exemple, si vous l'avez.»<sup>3</sup>*

Selon les résultats obtenus par la recherche qualitative, nous avons conclu que les étudiants d'anglais et de français ont montré des réponses similaires à notre question. Donc, nous allons présenter la classification des réponses selon le français et l'anglais et nous allons analyser les différences et les similarités entre les réponses. Pour cette analyse nous avons préparé des tableaux avec des graphiques correspondants.

## **7.1. Étudiants d'anglais**

Le tableau 5 montre la classification des facteurs qui provoquent l'anxiété selon les réponses des étudiants. Le tableau est divisé en quatre catégories principales avec des sous-catégories. Nous avons aussi inclus les étudiants qui n'ont pas peur. La première catégorie est *la connaissance de la langue*. Elle comprend trois sous-catégories: la connaissance du vocabulaire, de la grammaire et de la prononciation. Ensuite, la deuxième catégorie est *l'interaction*. Elle inclut trois facteurs qui en font partie: le professeur, les autres collègues et l'atmosphère. La troisième catégorie principale est *la personnalité* de l'étudiant qui consiste de deux sous-catégories: l'état d'esprit et l'estime de soi et aussi la peur de l'échec. La dernière quatrième catégorie est *le programme universitaire*. Elle comprend deux sous-catégories: la peur des tests et la complexité du programme. Puisque les étudiants ont mentionné plusieurs facteurs contribuant à l'anxiété langagière dans une réponse, nous avons calculé le nombre de facteurs selon le nombre de leurs occurrences dans les réponses. Par exemple, la connaissance du

---

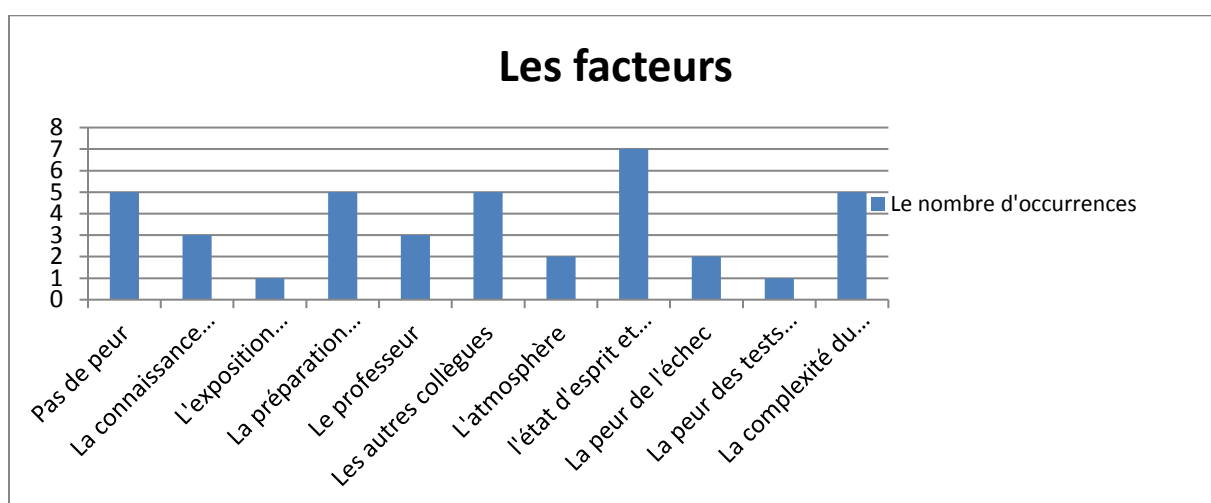
<sup>3</sup>Traduction du croate en français.

vocabulaire, de la grammaire et de la prononciation comme la source de l'anxiété a été mentionnée trois fois par les étudiants.

**Le tableau 5** montre la classification des réponses selon les étudiants d'anglais

Pas de peur	5
<b>LA CONNAISSANCE DE LA LANGUE</b>	
La connaissance du vocabulaire, de la grammaire et de la prononciation	3
L'exposition antérieure à la langue	1
La préparation pour le cours	5
<b>L'INTERACTION</b>	
Le professeur	3
Les autres collègues	5
L'atmosphère	2
<b>LA PERSONNALITE</b>	
l'état d'esprit et l'estime de soi	7
La peur de l'échec	2
<b>LE PROGRAMME UNIVERSITAIRE</b>	
La peur des tests	1
La complexité du programme	5

D'après les réponses, nous pouvons voir que 5 étudiants ont dit qu'ils n'étaient pas anxieux lors de la production orale. Cela n'est pas aussi étonnant car ces étudiants ont un niveau le plus bas d'anxiété selon le FLCAS. Les facteurs qui ont été mentionnés fréquemment comme les sources de l'anxiété chez les étudiants sont l'état d'esprit et l'estime de soi (7 fois). Ensuite, la préparation pour le cours, les autres collègues et la complexité du programme sont présents 5 fois dans les réponses. La connaissance du vocabulaire, de la grammaire et de la prononciation ainsi que le professeur sont mentionnés 3 fois alors que l'atmosphère a été mentionnée 2 fois. Le score le plus bas (une fois) est réservé à l'exposition antérieure de la langue et la peur des tests.



**Le graphique 6** montre les facteurs qui contribuent au développement de l'anxiété pendant la production orale et le nombre de leurs occurrences dans les réponses des étudiants d'anglais

### 7.1.1 Réponses des étudiants d'anglais

Nous avons mis *la connaissance de la langue* en premier lieu car nous avons remarqué que les étudiants souvent soulignent l'importance du savoir linguistique s'ils veulent effectuer une bonne interaction soit dans la classe, soit dans une situation quotidienne. Outre la connaissance du vocabulaire, de la grammaire et de la prononciation dont ils parlent souvent, c'est aussi l'exposition antérieure à la langue et la préparation pour le cours qui ont un impact significatif sur la connaissance de la langue et conséquemment sur le développement de l'anxiété. Donc, nous allons donner quelques exemples des commentaires faits par les étudiants d'anglais sur ces facteurs.

Une étudiante éprouvant le niveau le plus bas d'anxiété (68):

*«Je suis anxieuse quand je ne me suis pas préparée pour le cours et j'ai eu beaucoup de temps pour faire cela.»*

Une étudiante éprouvant un niveau moyen d'anxiété (88):

*«Je me sens nerveuse pendant la communication en anglais quand le professeur pose des questions théoriques auxquelles je dois répondre de manière plus concrète. Donc, je ne peux pas improviser. L'insécurité provient de l'impréparation et de la peur d'une mauvaise réponse.»*

Un étudiant éprouvant le niveau le plus haut d'anxiété (136):

*«Oui, je me suis senti un peu embarrassé pendant la production orale en anglais. Ce sentiment peut être provoqué par l'impréparation du vocabulaire ou de la leçon pour le cours.»*

La deuxième catégorie principale est *l'interaction*. De nos jours, la classe est devenue un lieu d'interaction, c.-à-d., la communication est devenue plus importante pour le développement de la compétence en langues étrangères. Donc, la manière dont la communication va s'effectuer dépend de ses participants: le professeur et les étudiants. De plus, selon les étudiants, l'interaction est aussi un des facteurs importants qui contribue au développement de l'anxiété. Les participants de la communication dans la classe ont un grand impact les uns sur les autres et ainsi créent une atmosphère soit agréable pour les uns, soit désagréable pour les autres. Beaucoup d'étudiants ont parlé de ce problème et de la manière dont il affecte leur anxiété. Nous allons donner quelques exemples.

Un étudiant éprouvant le niveau moyen d'anxiété (90):

*«Oui, parce que le professeur se comporte comme si les étudiants devaient déjà savoir toutes les règles de la langue.»*

Un étudiant éprouvant le niveau moyen d'anxiété(109):

*«Oui, j'étais anxieux pendant les exercices langagières an anglais. Le sentiment de la honte peut être provoqué par l'opinion générale qu'on doit savoir tout en classe. De plus, l'anxiété peut être provoquée par le fait que l'enseignement de l'anglais à l'université est différent par rapport au lycée.»*

Un étudiant éprouvant le niveau le plus haut d'anxiété (141):

*«Communiquer dans une situation plus détendue est plus facile pour moi.»*

*La personnalité* est la troisième catégorie principale dans le tableau. La manière dont les étudiants perçoivent eux-mêmes et les autres collègues dans la classe influence beaucoup leur comportement et leur désir de participer à la production orale en classe. En effet, plus on est sûr de soi, malgré la connaissance de la langue, plus on fait partie de l'interaction. Le sentiment d'être mis dans l'embarras par les autres collègues ou le professeur empêche souvent les étudiants de lever la main et répondre à une question. De plus, outre l'estime de soi, c'est aussi l'état d'esprit qui a un impact sur la performance et la peur de l'échec. Beaucoup d'étudiants ont souligné qu'ils ne peuvent pas parler anglais quand ils sont fatigués ou quand ils ne peuvent pas se concentrer. Nous allons donner quelques exemples :

Un étudiant éprouvant le niveau moyen d'anxiété (79):

*«Je pense que la cause principale est l'insécurité et l'impréparation. Je crois que la majorité des étudiants a peur de l'échec, ce qui cause la nervosité et empêche les étudiants de parler en anglais devant les autres collègues.»*

Un étudiant éprouvant le niveau moyen d'anxiété (86):

*«Je pense que ce type d'insécurité provient de la peur de l'échec ou de la peur que les autres étudiants réussissent.»*

Un étudiant éprouvant le niveau moyen d'anxiété (98):

*«Oui, je me suis senti nerveux parce que je n'ai pas dormi très bien et j'ai fait beaucoup d'erreurs.»*

La quatrième catégorie est *le programme universitaire*. L'apprentissage de l'anglais au lycée est assez différent qu'à l'université. Le programme est plus complexe et il y a beaucoup de travail. C'est pourquoi beaucoup d'étudiants sont nerveux et il est souvent difficile pour eux de suivre le programme et les exigences imposés par les professeurs. Quelques étudiants d'anglais ont mentionné la complexité du programme universitaire comme le facteur qui cause l'anxiété. Il s'agit souvent des tests et de la vitesse à laquelle le professeur enseigne les leçons.

Une étudiante éprouvant le niveau moyen d'anxiété (84):

*«Je me sens anxieuse surtout quand nous avons l'examen soit à l'écrit, soit à l'oral.»*

Un étudiant éprouvant le niveau moyen d'anxiété (91):

*«La vitesse à laquelle le professeur enseigne et l'impréparation pour le cours.»*

Un étudiant éprouvant le niveau moyen d'anxiété (115):

*«Oui, la complexité du matériel.»*



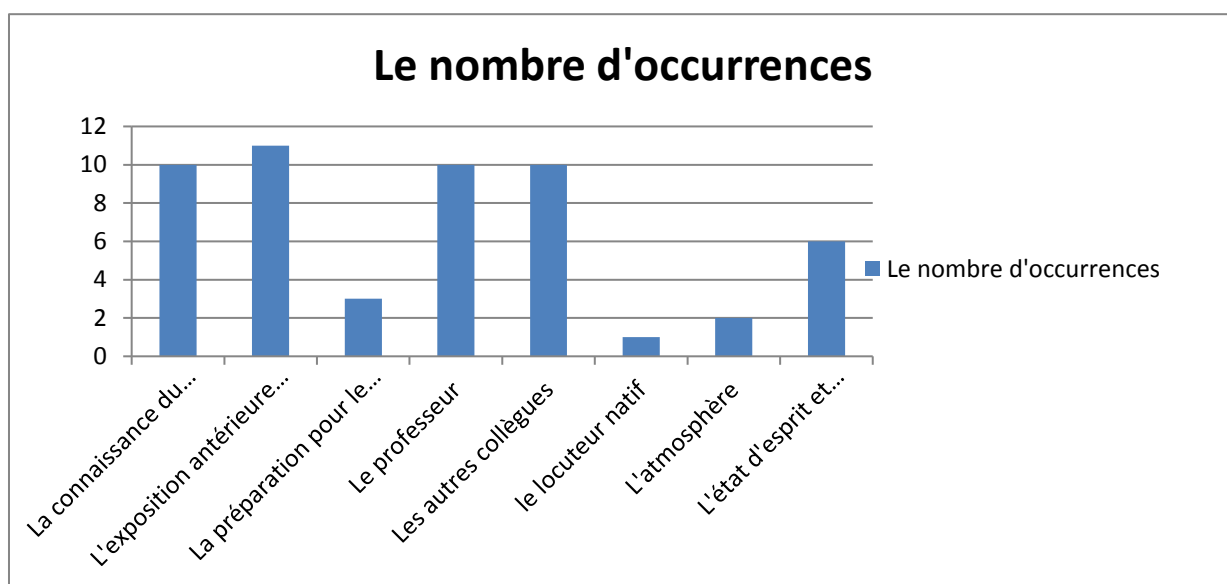
## 7.2. Étudiants de français

Dans le tableau 6, nous pouvons voir la classification des réponses données par les étudiants de français. Le tableau est divisé en trois catégories principales. Chaque catégorie comprend un nombre de sous-catégories. Les catégories et les sous-catégories sont créées selon les facteurs mentionnés par les étudiants qui contribuent le plus à l'anxiété langagière lors de la production orale. La première est *la connaissance de la langue*, comprenant trois sous-catégories: la connaissance du vocabulaire, de la grammaire et de la prononciation, l'exposition antérieure à la langue et la préparation pour le cours. La deuxième est *l'interaction*. Puisqu'il s'agit de la communication en classe de langue, cette catégorie comprend les personnes qui en font partie: le professeur, les collègues, le locuteur natif (soit l'étudiant, soit le professeur). De plus, dans cette catégorie, il est important de mentionner la nature de la communication. La troisième catégorie est *la personnalité*. La sous-catégorie est l'état d'esprit et l'estime de soi. En plus, puisque les étudiants ont mentionné plusieurs facteurs contribuant à l'anxiété langagière dans une réponse, nous avons calculé le nombre de facteurs selon le nombre de leurs occurrences dans les réponses. Par exemple, la connaissance du vocabulaire, de la grammaire et de la prononciation comme la source de l'anxiété ont été mentionnées dix fois par les étudiants.

**Le tableau 6** montre la classification des réponses selon les étudiants de français

<b>LA CONNAISSANCE DE LA LANGUE</b>	
La connaissance du vocabulaire, de la grammaire et de la prononciation	10
L'exposition antérieure à la langue	11
La préparation pour le cours	3
<b>L'INTERACTION</b>	
Le professeur	10
Les autres collègues	10
le locuteur natif	1
L'atmosphère	2
<b>LA PERSONNALITE</b>	
L'état d'esprit et l'estime de soi	6

Selon les réponses écrites par les étudiants de français, nous pouvons voir qu'il y a quelques facteurs qui sont mentionnés fréquemment. Il s'agit de la connaissance du vocabulaire, de la grammaire et de la prononciation qui sont mentionnées 10 fois comme le facteur contribuant au développement de l'anxiété pendant la production orale. Ensuite, les étudiants ont dit 11 fois que l'exposition antérieure à la langue est aussi un des facteurs de l'anxiété. Concernant l'interaction dans la classe, nous pouvons voir que les participants ont parlé 10 fois du professeur et de leurs collègues étant les sources de leur anxiété langagière en classe. Ensuite, l'état d'esprit et l'estime de soi sont mentionnés 6 fois. Les facteurs qui ne sont pas si fréquents dans les réponses sont la préparation pour le cours (3 fois), le rôle du locuteur natif (1 fois) et la nature de la communication (2 fois).



**Le graphique 7** montre les facteurs qui contribuent au développement de l'anxiété pendant la production orale et le nombre de leurs occurrences dans les réponses des étudiants de français

### 7.2.1. Réponses des étudiants de français

La première catégorie nommée *la connaissance de la langue* comprend la maîtrise de différents aspects du français comme la grammaire, la prononciation et le vocabulaire. De plus, dans cette catégorie nous avons mis les facteurs comme l'exposition antérieure à la langue et la préparation pour le cours parce qu'ils influencent la connaissance de la langue. En effet, le nombre d'heures passées en lisant un livre en français ou en écoutant la radio française détermine le progrès dans cette langue. Donc, il n'est pas étonnant que les étudiants parlent de ces facteurs souvent dans leurs réponses. D'après la majorité d'eux, la connaissance insuffisante de la langue est définitivement importante pour le développement de l'anxiété. Nous allons mentionner quelques exemples :

Un étudiant éprouvant le niveau le plus bas d'anxiété (44):

*«Je n'avais jamais peur de parler français. L'anxiété peut être causée par une mauvaise connaissance du vocabulaire.»*

Une étudiante éprouvant le niveau moyen d'anxiété (89):

*«Parfois, je suis nerveuse quand je dois parler français devant les autres car la prononciation est très difficile. Parfois, à cause de l'anxiété, je ne peux pas prononcer la consonne /R/ bien que je puisse la prononcer à la maison. De plus, quand j'essaye de mieux prononcer les mots, je deviens anxieuse parce que j'ai peur que la prononciation ne soit pas si naturelle pour les Croates.»*

Un étudiant éprouvant le niveau le plus haut d'anxiété (128):

*«Cela se passe à cause de la mauvaise exposition à la langue au lycée. Au contraire, le professeur n'a pas encouragé la communication en classe. Il y a eu des examens oraux, mais tout cela était un savoir minimal.»*

Selon les commentaires, il est visible que pour les étudiants l'exposition à la langue influence la connaissance de la langue. Ce qu'ils disent, c'est que moins on est exposé à la langue, moins on connaît les règles de cette langue et on devient plus anxieux pendant la production orale dans la classe. En ce qui concerne la prononciation, quelques étudiants disent que la langue n'est pas si facile pour les Croates et donc il est difficile d'effectuer la prononciation malgré les règles déjà apprises.

La deuxième catégorie *l'interaction* comprend la communication dans la classe et les participants de cette communication (le professeur, les étudiants, les locuteurs natifs) qui par leur comportement, soit positif, soit négatif influencent la nature de la communication. Donc, selon les commentaires des étudiants, nous avons souligné trois sous-catégories: le professeur, les collègues, le locuteur natif et la nature de la communication, c.-à-d., la manière dont elle est dirigée par le professeur. Nous allons donner des commentaires sur ce sujet.

Une étudiante éprouvant le niveau le plus bas d'anxiété (60):

*«Je n'ai pas peur du cours de français car j'aime bien la manière dont notre professeur travaille avec nous. Pendant le cours de français, j'ai l'opportunité de parler avec le professeur qui est un locuteur natif. Je ne suis pas gênée lors de la production orale. Au lycée nous avons eu une professeure d'allemand qui n'a pas toléré les erreurs. Donc, de ma propre expérience, je peux confirmer que la manière dont le professeur se comporte dans la classe joue un rôle très important dans le développement de l'anxiété langagière.»*

Une étudiante éprouvant le niveau moyen d'anxiété (117):

*«J'étais nerveuse car je ne pouvais pas comprendre ce que le professeur disait pendant le cours. Pour cette raison, j'ai manqué quelques informations utiles pour l'examen et pour le devoir. Conséquemment, je n'ai pas fait mon devoir et le professeur m'a punie. Donc, un des facteurs de l'anxiété est le professeur car il est responsable de l'atmosphère dans la classe.»*

Une étudiante éprouvant le niveau moyen d'anxiété (115):

*«Les exercices langagiers et la communication avec un locuteur natif servent à nous aider à améliorer le français. Ton anxiété lors de la production orale dépend de toi-même, c.-à-d. de nous-mêmes. La personne qui n'est pas sûre de sa prononciation sera anxieuse dans la classe. Néanmoins, l'anxiété dépend aussi de l'atmosphère dans la classe et des collègues. Si les collègues sont plus détendus, nous nous sentirons mieux. Il y a un exemple d'une étudiante qui n'avait pas appris le français auparavant. Les autres collègues se sont moqués d'elle car elle ne parlait pas si bien français. Je trouve cela inacceptable.»*

Selon les commentaires des étudiants, le professeur, de même que les collègues sont les facteurs qui provoquent l'anxiété. La classe est le lieu où se passe une interaction dynamique entre les professeurs et les étudiants. Le pouvoir n'est pas également distribué. Outre le professeur qui dirige la communication, c'est aussi la compétition entre les étudiants qui se trouve au fond de l'anxiété pendant la production orale. Plusieurs étudiants ont mentionné qu'ils

sont gênés quand il y a des étudiants qui parlent mieux français. Il est évident que les étudiants ont peur d'être moqués par leurs collègues. Néanmoins, leurs peurs sont justifiées car il y a vraiment des situations dans lesquelles faire une erreur n'est pas acceptable soit par le professeur qui parfois humilie l'étudiant, soit par les collègues. Un des étudiants a aussi souligné l'importance de l'atmosphère créée par les interactants dans la classe. La situation d'enseignement en classe est différente d'une situation quotidienne car le professeur est le "chef d'orchestre" qui dirige la communication en posant des questions et ainsi il incite la communication. Donc, la manière dont il dirige la situation influence l'atmosphère dans la classe et conséquemment provoque, ou ne provoque pas l'anxiété pendant la production orale.

La troisième catégorie est *la personnalité*. La majorité des étudiants disent que l'état d'esprit et de l'estime de soi sont les facteurs importants pour le développement de l'anxiété pendant la production orale. Nous allons mentionner quelques commentaires.

Un étudiant éprouvant le niveau le plus bas d'anxiété (67):

*«Je pense que l'anxiété peut être provoquée par l'insécurité et une faible estime de soi.»*

Une étudiante éprouvant le niveau moyen d'anxiété (94):

*«Je me sens plus anxieuse parfois et je comprends mieux ce qui est écrit en français de ce qui est dit. Il y a des moments quand je ne suis pas capable de m'exprimer en français, mais je pense que cela dépend de mon humeur.»*

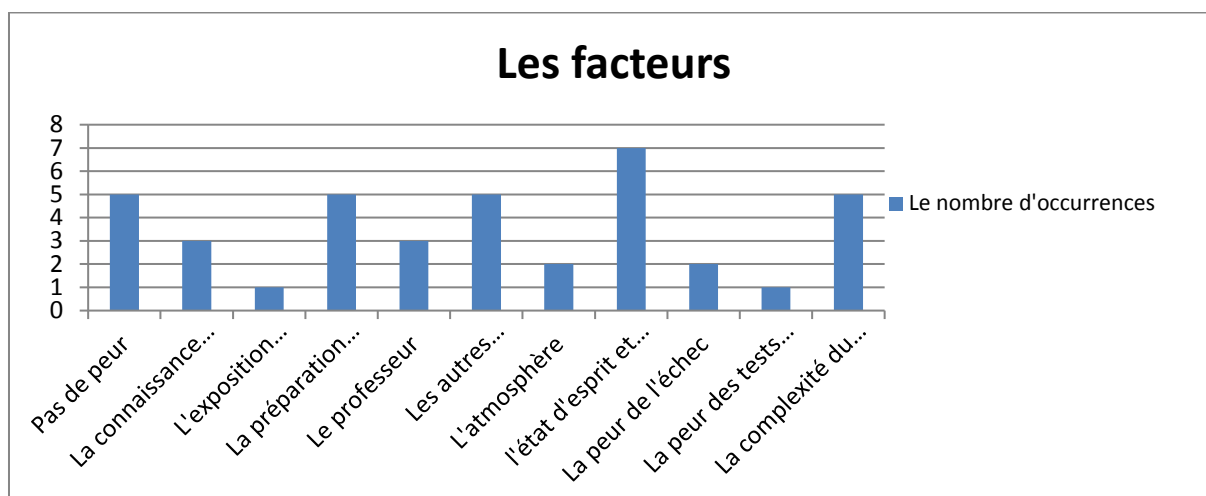
Une étudiante éprouvant le niveau moyen d'anxiété (114):

*«Oui, j'étais souvent anxieuse. J'ai peur malgré le fait qu'il n'y a pas de vraies raisons pour cela. Il s'agit d'un période inconnue de ma vie et je pense qu'il est tout à fait normal d'être moins sûr de soi. J'espère que cette anxiété sera oubliée à l'avenir et je serai capable de parler français avec plus de confiance.»*

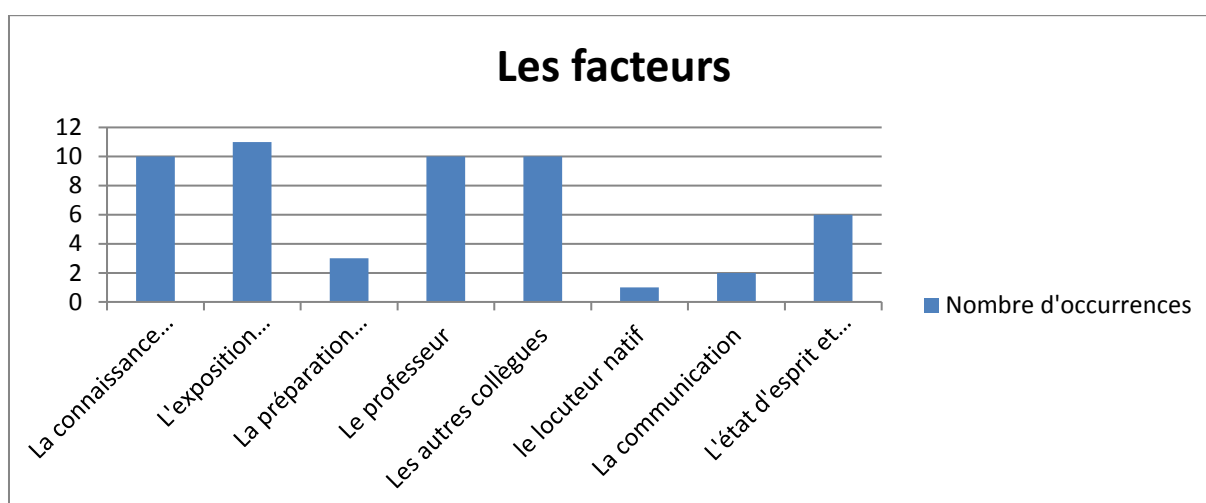
Selon les commentaires obtenus, nous pouvons voir que beaucoup d'étudiants mentionnent l'importance de l'estime de soi et l'état d'esprit. Nous n'avons pas montré les autres commentaires, mais en les lisant nous avons remarqué que l'insécurité joue un rôle très important dans la production orale. Bien des étudiants ont parlé de ce problème de leur propre insécurité qui leur empêche de parler en classe de langue. Néanmoins, outre l'insécurité, les étudiants mentionnent aussi l'humeur. Parler une langue maternelle peut devenir difficile quand on est fatigué parce que le cours se déroule plus tôt ou on ne s'intéresse pas à la matière, etc. De

plus, parler une langue étrangère peut devenir plus difficile que parler une langue maternelle. Donc, les étudiants ont des problèmes avec l'expression en français et la classe devient souvent remplie de silence, ce qui n'est pas si étonnant.

### 7.3. Comparaison (anglais et français)



a) Le graphique 6 montre les facteurs qui contribuent au développement de l'anxiété pendant la production orale et leur nombre d'occurrences dans les réponses des étudiants d'anglais



b) Le graphique 7 montre les facteurs qui contribuent au développement de l'anxiété pendant la production orale et leur nombre d'occurrences dans les réponses des étudiants de français

Si nous faisons la comparaison entre les facteurs mentionnés dans les réponses des étudiants d'anglais et des étudiants de français, nous pouvons voir des similarités et des différences. Premièrement, cinq étudiants d'anglais disent qu'ils ne se sont pas sentis anxieux lors de la production orale. Nous n'avons pas trouvé les mêmes résultats chez les étudiants de français. Ensuite, la catégorisation des facteurs n'est pas tout à fait la même. Pour les étudiants d'anglais nous avons fait quatre catégories et pour les étudiants de français trois catégories. Les premières trois catégories pour l'anglais et pour le français sont similaires à l'exception de *l'interaction* et *la personnalité*. Selon les étudiants de français, dans *l'interaction* la source qui provoque l'anxiété, outre le professeur et les collègues, représente le locuteur natif. Ensuite, concernant *la personnalité*, nous pouvons voir que les étudiants d'anglais ont beaucoup parlé de la peur de l'échec. C'est pourquoi nous avons mis deux sous-catégories pour les étudiants d'anglais et seulement une catégorie pour les étudiants de français qui n'ont pas mentionné ce facteur comme une des sources de leur anxiété. Enfin, puisque les étudiants d'anglais ont parlé que les testes et la complexité du programme ont aussi provoqué l'anxiété chez eux, nous avons ajouté la quatrième catégorie principale *le programme universitaire*. Les étudiants de français n'ont pas parlé de ces sources de l'anxiété.

Les graphiques présentés au-dessus du texte nous montrent que, selon les étudiants d'anglais, les facteurs qui contribuent le plus au développement de l'anxiété durant la production orale sont l'état d'esprit et l'estime de soi (7 fois), la préparation pour le cours (5 fois) et la complexité du programme (5 fois). Au contraire, les étudiants de français ont beaucoup parlé de la connaissance de la langue (10 fois), l'exposition antérieure à la langue (11 fois) et le rôle des professeurs (10 fois) et des collègues dans la classe (10 fois). Notre supposition est que les étudiants de français soulignent l'importance de l'exposition antérieure à la langue et la connaissance de la langue car ils n'y étaient pas assez exposés avant la période universitaire. En effet, en Croatie, la langue anglaise est plus dominante est beaucoup d'apprenants sont bien familiarisés avec cette langue dès l'enfance à travers des séries TV, des jeux vidéo, et aussi de l'Internet. L'anglais se trouve partout. Donc, il n'est pas surprenant que les étudiants de français parlent de l'importance de l'exposition à la langue française alors que les étudiants d'anglais ne donnent pas beaucoup d'importance à ce problème. Ensuite, nous avons remarqué que les étudiants d'anglais mentionnent l'état d'esprit et l'estime de soi. Selon la majorité des étudiants, les facteurs intérieurs comme la fatigue, le manque d'attention et la faible estime de soi influencent leur anxiété. Ils parlent aussi beaucoup de la peur de l'échec, contrairement aux étudiants de français qui ne le mentionnent pas. Néanmoins, pour les étudiants de français, ce



sont les rôles du professeur et des collègues dans la classe qui provoquent le plus leur anxiété pendant la production orale. Cela peut être expliqué par le fait que le nombre d'étudiants de français est moins que le nombre d'étudiants d'anglais. Donc, tous les étudiants doivent participer en classe est il est difficile pour eux de se cacher devant le professeur. L'atmosphère devient un peu tendue. Pour les étudiants d'anglais, c'est la réaction de leurs collègues qui suscite l'anxiété plus que la réaction du professeur. À notre avis, cela se passe car les étudiants deviennent plus compétitifs entre eux au niveau universitaire. Enfin, les étudiants d'anglais ont parlé de la complexité du programme universitaire et des tests. Donc, il est normal que le programme au lycée soit plus facile que le programme universitaire. Les étudiants doivent beaucoup travailler, et le stress est plus élevé. C'est pourquoi ils deviennent plus anxieux. Les étudiants de français n'ont dit rien sur ce sujet. Au contraire, ils ont exprimé leur satisfaction avec la vitesse à laquelle le professeur travaille avec eux. Notre avis est que les étudiants d'anglais connaissent mieux l'anglais et donc le programme est plus avancé. De l'autre côté, les étudiants de français sont encore les débutants, malgré l'expérience antérieure au lycée et, conséquemment le programme est plus ajusté à leur niveau de connaissance de la langue

## 8. Discussion

Selon toutes les analyses, nous avons tiré les conclusions suivantes. Dans notre recherche nous pouvons voir que le nombre d'étudiants d'anglais est plus haut que le nombre d'étudiants de français. Parmi eux, 23% des garçons étudient l'anglais alors que 7% étudient le français. Au contraire, 77% des filles étudient l'anglais alors que 93% étudient le français. Donc, en général, les filles sont plus nombreuses que les garçons dans ce domaine et il y a beaucoup de garçons étudiant l'anglais. Quant à la corrélation entre toutes les variables que nous avons mentionnées (l'année d'études, l'attitude envers la langue et l'auto-évaluation de la production orale) et l'anxiété lors de la production orale, nous avons constaté qu'elle existe seulement chez les étudiants de français. Nos hypothèses (H1), (H2), et (H3) ont été confirmées, mais seulement pour le français. Les résultats obtenus pour les étudiants d'anglais n'ont pas montré de corrélations significatives. Notre avis sur ce résultat un peu surprenant est que la langue anglaise est très dominante et populaire en Croatie. En plus, la connaissance de l'anglais est obligatoire non seulement pour les étudiants d'anglais, mais aussi dans les autres filières et parler cette langue représente quelque chose de positif pour n'importe quel travail.

C'est pourquoi, les variables comme l'année d'études, l'attitude envers l'anglais ou l'auto-évaluation de la production orale n'affectent pas l'anxiété langagière chez les étudiants d'anglais comme dans le cas de français. En effet, bien des étudiants choisissent d'étudier le français parce qu'ils sont attirés par la culture ou la complexité ou la beauté de cette langue. De plus, l'année d'études ainsi que la production orale peuvent influencer l'anxiété car les étudiants de français n'étaient pas y exposés suffisamment. Donc, nous pensons que la motivation d'étudier le français est plus intrinsèque chez les étudiants, alors que la motivation d'étudier l'anglais est plus instrumentale.

Les résultats obtenus par le FLCAS et la recherche qualitative nous ont montré le suivant. Nous avons noté que le score moyen d'anxiété chez les étudiants de français est de 87.47, alors que pour l'anglais il est un peu élevé (92.63), ce qui ne confirme pas notre hypothèse (H5). À notre avis, la raison pour le score plus haut des étudiants d'anglais est que le programme est un peu plus exigeant et les attentes sont plus hautes parce que les étudiants d'anglais arrivent à l'université avec une bonne connaissance de la langue. En plus, le score peut être expliqué par l'atmosphère en salle de classe. Nous avons remarqué que les étudiants de français ont été moins tendus que les étudiants d'anglais. Néanmoins, notre hypothèse (H6) d'après laquelle le professeur, la connaissance de la langue et la compétitivité en classe sont les sources principales de l'anxiété langagière, est partiellement confirmée. Dans les réponses que nous avons obtenues

par le FLCAS, nous avons remarqué que les étudiants d'anglais et de français ne sont pas tellement anxieux lors de la production orale devant leurs collègues en classe. Néanmoins, ils expriment la peur de faire des erreurs, ce qui peut provenir de la peur d'être jugé ou de la croyance que les autres sont plus compétents. De plus, les étudiants d'anglais et de français montrent le manque d'estime de soi et la minorité des étudiants de français ont peur du professeur. En outre, les réponses obtenues ont confirmé une fois encore l'hypothèse (H1) selon laquelle les étudiants de français éprouveront de l'anxiété langagière à cause d'une faible exposition à la langue française avant la période universitaire. Dans la recherche qualitative, nous avons noté les sources similaires de l'anxiété dans la production orale. Les étudiants d'anglais et les étudiants de français parlent de trois catégories principales: la connaissance de la langue, l'interaction et la personnalité. Néanmoins, les étudiants d'anglais ajoutent une autre catégorie, le programme universitaire. Nous avons noté que, selon les étudiants d'anglais, les facteurs qui contribuent le plus au développement de l'anxiété pendant la production orale sont l'état d'esprit et l'estime de soi (7 fois), la préparation pour le cours (5 fois) et la complexité du programme (5 fois). Au contraire, les étudiants de français ont beaucoup parlé de la connaissance de la langue (10 fois), l'exposition antérieure à la langue (11 fois) et le rôle des professeurs (10 fois) et des collègues dans la classe (10 fois). Donc, nous pouvons voir que les résultats obtenus confirment partiellement notre hypothèse (H6). Néanmoins, chaque groupe souligne les sources différentes. Donc, ce qui est très visible est constant dans les résultats, c'est que les étudiants de français veulent être plus exposés au français, que les étudiants d'anglais. Cela nous amène à la conclusion que l'exposition à la langue, ou le manque de cette exposition peut être la source fondamentale de l'anxiété dans la production orale chez les étudiants de français et d'anglais.

## 9. Conclusion

L'objectif principal de notre recherche était d'examiner les niveaux d'anxiété dans la production orale ainsi que les sources provoquant cette anxiété chez les étudiants d'anglais et de français. Nous avons fait deux types de recherche: quantitative et qualitative. Dans la première partie, nous avons défini l'anxiété langagière et l'appréhension de communication et leur influence sur l'anxiété lors de la production orale. Notre milieu cible était la salle de classe car il s'agit d'un milieu contrôlé dans lequel la production orale est évaluée. Notre recherche a montré que l'anxiété langagière était bien présente chez les étudiants d'anglais et de français et nous avons réussi à révéler des sources concrètes qui contribuent au développement de l'anxiété. Néanmoins, notre conclusion est que, parmi toutes ses sources, la source principale de l'anxiété chez les étudiants d'anglais et les étudiants de français est l'exposition à la langue. Alors que les étudiants de français ont parlé du manque d'exposition au français, les étudiants d'anglais ont parlé de la complexité du programme universitaire. En effet, il est entendu que les étudiants d'anglais ont déjà une bonne connaissance de l'anglais. C'est pourquoi, les attentes sont exigeantes et le programme est plus complexe, ce qui suscite l'anxiété langagière. Au contraire, le manque de cette exposition comme dans le cas du français provoque aussi l'anxiété car il est difficile pour les étudiants de s'exprimer librement lors de la production orale. Conséquemment, ils expriment besoin de plus d'heures de français. À notre avis, pour diminuer l'anxiété langagière lors de la production orale dans n'importe quelle langue, il faut créer une atmosphère agréable pour que la transmission des échanges verbaux entre les interactants en classe devienne plus facile et moins stressante.

## 10. Références bibliographiques

1. Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), pp.155-168.
2. Alpert, R. and Haber, R. (1960). Anxiety in academic achievement situations, *Journal of Abnormal Social Psychology*, 61, pp.207-215.
3. Cuq, J.P, Gruco, I. (2011). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses universitaires de Grenoble.
4. Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Didier.  
Source: < <https://rm.coe.int/16802fc3a8> >
5. Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.-C., Foerster, C. (1990). Variations et rituels en classe de langue. Paris: Hatier-Credif.
6. Ferris Farrel, Laura (2017). Impact de l'anxiété langagière sur l'évaluation de la production orale en continu. Mémoire. *Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*  
Source : < <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01429938> >
7. Eysenck, M.W. (1979). Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization. *Journal in Research in Personality*, 13, pp.363-385.
8. Gverović, T. (2015). Strah od stranog jezika u kontekstu formalnog obrazovanja. Mémoire de Master en langues et lettres françaises. Université de Zagreb.
9. Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), pp.125-132.
10. Kalińska-Łuszczynska, S. (2015). L'acquisition d'une langue étrangère et l'anxiété langagière, *Annales Universitatis Mariae Curie - Skłodowska Lublin - Polonia*, 33, pp.35-47.
11. Kim, Sun-Yeong (2009). Questioning the Stability of Foreign Language Classroom Anxiety and Motivation Across Different Classroom Contexts. *Language Learning and Disabilities, Anxiety, and Special Needs*, 42 (1), pp.138-157
12. Levine, S.G. (2003). Student and Instructor Beliefs and Attitudes about Target Language Use, First Language Use, and Anxiety: Report of a Questionnaire Study. *The Modern Language Journal*, 87, pp.343-364.
13. MacIntyre, P.D. and Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second-language learning: Towards a theoretical clarification, *Language learning*, 2, pp.251-275.
14. MacIntyre, P.D. and Gardner, R.C. (1991). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of the Literature. *Language learning*, 4(1), pp.85-117.

15. MacIntyre, P.D. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply To Sparks And Ganschow, *The Modern Language Journal*, 76, pp.90-99.
  16. McCroskey, J.C. (1977). Classroom Consequences of Communication Apprehension. *Communication Education*, 26, pp.27-33.
  17. McCroskey, J.C. (1982). Oral Communication Apprehension: A Reconceptualization. *Annals of the International Communication Association*, 6 (1), pp.136-170.
  18. McCroskey, J.C. (1997). Willingness to communicate, communication apprehension, and self-perceived communication competence: Conceptualizations and Perspectives. In J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf, & D. M. Sonadre (Eds.), *Avoiding Communication: Shyness, Reticence, and Communication Apprehension* (2nd ed.). Cresskill, NJ: Hampton.
  19. Mihaljević Djigunović, J. (2002). Strah od stranog jezika: kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi. Zagreb: Naklada Ljevak.
  20. Occhipinti, A. (2009). Foreign Language Anxiety in in-Class Speaking Activities. A Thesis Presented to The Department of Literature, Area Studies and European Languages The University of Oslo.
  21. Piniel, K. (2006). Foreign language classroom anxiety: A classroom perspective. In M. Nikolov e J. Horváth, *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics* pp. 39-58. Pécs: Lingua Franca Csoport.
  22. Puškar, K. (2010). A comparative study of foreign language anxiety among major of English and German. Graduation thesis. University of Zagreb.
  23. Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, pp.129- 141.
  24. Szyszka, M. (2011). Foreign Language Anxiety and Self-perceived English Pronunciation. *Studies in second language learning and teaching*, 1(2), pp.283-300.
- Source: < <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/ssllt/article/view/5234/5326> >
25. Tóth, Zs. (2009). Foreign language anxiety: For beginners only? In R. Lugossy, J. Horváth, e M. Nikolov (dir.), *UPRT 2008: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 225-246). Pécs: Lingua Franca Csoport.
  26. Veda Aslim-Yetis, Sibel Ç. (2013). L'anxiété langagière chez des étudiants turcs apprenants. *The Journal of International Social Research*, 6(5), pp. 14-26.
  27. Young, D.J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings, *Foreign Language Annals*, 19 (5), pp.439-445.
  28. Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking, *Foreign Language Annals*, 19, pp.539-553.

## 11. Annexe

### UPITNIK

Molim Vas da ispunite ovaj upitnik koji je dio anonimnog istraživanja o strahu od usmenog izražavanja na stranom jeziku na fakultetu.

Spol (zaokružite)

M    Ž

Koliko dugo učite engleski jezik? (upišite mjesec ili godine) \_\_\_\_\_

Koliko puta tjedno imate jezične vježbe iz engleskog jezika? \_\_\_\_\_

Koliko Vam se engleski jezik sviđa? (zaokružite) 1 (uopće mi se ne sviđa)

2 (niti mi se sviđa niti mi se ne sviđa)

3 (sviđa mi se)

4 (jako mi se sviđa)

Kako ocjenjujete svoje usmeno izražavanje na engleskom jeziku? (zaokružite)

LOŠE

DOBRO

VRLO DOBRO

ODLIČNO

**Pred Vama se nalazi upitnik kojim se ispituje strah od usmenog izražavanja na jezičnim vježbama iz engleskog jezika. Na pitanja se odgovara zaokruživanjem brojeva 1-5 kraj opisa koji odgovaraju Vašim stavovima.**

1 = uopće se ne odnosi na mene

2 = većinom se ne odnosi na mene

3 = ponekad se odnosi na mene, a ponekad ne

4 = djelomično se odnosi na mene

5 = potpuno se odnosi na mene

1. Nikada se ne osjećam potpuno sigurnim/sigurnom u sebe kada govorim na jezičnim vježbama iz engleskog jezika.	1	2	3	4	5
2. Ne zabrinjavaju me pogreške koje radim na jezičnim vježbama iz engleskog jezika.	1	2	3	4	5
3. Uhvati me strah kad vidim da će me profesor prozvati.	1	2	3	4	5
4. Uplašim se kad ne razumijem što profesor govori na engleskom jeziku.	1	2	3	4	5
5. Ne bi me smetalo da imam više sati engleskog jezika.	1	2	3	4	5
6. Tijekom predavanja često razmišljam o stvarima koje nemaju veze s engleskim jezikom.	1	2	3	4	5
7. Često mislim da drugi na predavanju znaju engleski jezik bolje od mene.	1	2	3	4	5
8. Kad se usmeno izražavam na engleskom jeziku, obično sam opušten/opuštena.	1	2	3	4	5
9. Uhvati me panika kad na jezičnim vježbama iz engleskog jezika moram govoriti bez pripreme.	1	2	3	4	5
10. Bojim se posljedica loše ocjene kad odgovaram na engleskom jeziku.	1	2	3	4	5
11. Ne znam zašto se neki toliko uzrujavaju oko engleskog jezika.	1	2	3	4	5
12. Na jezičnim vježbama iz engleskog jezika mogu postati toliko nervozan/nervozna da zaboravim i ono što znam.	1	2	3	4	5
13. Neugodno mi je javljati se na jezičnim vježbama.	1	2	3	4	5
14. Da moram na engleskom jeziku razgovarati s izvornim govornikom, ne bih bio/bila nervozan/nervozna.	1	2	3	4	5
15. Uzrujam se kad me profesor ispravi, a ne razumijem u čemu je pogreška.	1	2	3	4	5
16. Čak i kad se dobro priprelim, strah me govoriti na jezičnim vježbama iz engleskog jezika.	1	2	3	4	5



17. Često mi se ne ide na jezične vježbe iz engleskog jezika.	1	2	3	4	5
18. Osjećam se sigurnim/sigurnom u sebe kad govorim na jezičnim vježbama iz engleskog jezika.	1	2	3	4	5
19. Bojim se da moj profesor čeka da pogriješim kako bi me ispravio.	1	2	3	4	5
20. Osjećam kako mi srce lupa kad me na satu profesor treba prozvati.	1	2	3	4	5
21. Kad učim za usmeni ispit, što više učim, to sam više zbunjen/a.	1	2	3	4	5
22. Ne osjećam se prisiljen/prisiljena da se dobro pripremam za jezične vježbe iz engleskog jezika.	1	2	3	4	5
23. Uvijek mi se čini da drugi govore engleski jezik bolje od mene.	1	2	3	4	5
24. Neugodno mi je govoriti engleski jezik pred drugima na predavanju.	1	2	3	4	5
25. Toliko brzo prelazimo gradivo iz engleskog jezika da me strah da ću zaostati.	1	2	3	4	5
26. Na jezičnim vježbama iz engleskog jezika nervozniji/nervoznija sam dok govorim nego na drugim predavanjima.	1	2	3	4	5
27. Kad govorim na jezičnim vježbama iz engleskog jezika, osjećam se nervozno i zbunjeno.	1	2	3	4	5
28. Prije jezičnih vježbi iz engleskog jezika osjećam se opuštenim/opuštenom i sigurnim/sigurnom u sebe.	1	2	3	4	5
29. Postanem nervozan/nervozna kad ne razumijem svaku riječ koju profesor kaže.	1	2	3	4	5
30. Obeshrabruje me broj pravila koje treba znati da bi se govorio engleski jezik.	1	2	3	4	5
31. Bojim se da će mi se drugi na predavanju smijati kad govorim na engleskom jeziku.	1	2	3	4	5
32. U društvu izvornih govornika vjerojatno bih se osjećao/osjećala ugodno.	1	2	3	4	5
33. Nervozan/nervozna sam kad me profesor pita nešto na engleskom jeziku, a nisam se spremio/spremila.	1	2	3	4	5

**Na sljedeća pitanja molimo odgovorite punim rečenicama.**

Ankete su pokazale kako se mnogi učenici stranog jezika mogu osjećati posramljeno, napeto te čak tjeskobno kad komuniciraju na tom jeziku u razredu ili nekoj drugoj situaciji. Jeste li se Vi ikad tako osjećali na jezičnim vježbama iz engleskog jezika? Što bi prema Vašem mišljenju moglo uzrokovati te osjećaje? Navedite primjer ako ga imate.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

***Hvala Vam na suradnji!***

## UPITNIK

Molim Vas da ispunite ovaj upitnik koji je dio anonimnog istraživanja o strahu od usmenog izražavanja na stranom jeziku na fakultetu.

Spol (zaokružite)

M    Ž

Koliko dugo učite francuski jezik? (upišite mjesec ili godine) \_\_\_\_\_

Koliko puta tjedno imate jezične vježbe iz francuskog jezika? \_\_\_\_\_

Koliko Vam se francuski jezik sviđa? (zaokružite) 1 (uopće mi se ne sviđa)

2 (niti mi se sviđa niti mi se ne sviđa)

3 (sviđa mi se)

4 (jako mi se sviđa)

Kako ocjenjujete svoje usmeno izražavanje na francuskom jeziku?(zaokružite)

LOŠE

DOBRO

VRLO DOBRO

ODLIČNO

**Pred Vama se nalazi upitnik kojim se ispituje strah od usmenog izražavanja na jezičnim vježbama iz francuskog jezika. Na pitanja se odgovara zaokruživanjem brojeva 1-5 kraj opisa koji odgovaraju Vašim stavovima.**

1 = uopće se ne odnosi na mene

2 = većinom se ne odnosi na mene

3 = ponekad se odnosi na mene, a ponekad ne

4 = djelomično se odnosi na mene

5 = potpuno se odnosi na mene

1. Nikada se ne osjećam potpuno sigurnim/sigurnom u sebe kada govorim na jezičnim vježbama iz francuskog jezika.	1	2	3	4	5
2. Ne zabrinjavaju me pogreške koje radim na jezičnim vježbama iz francuskog jezika.	1	2	3	4	5
3. Uhvati me strah kad vidim da će me profesor prozvati.	1	2	3	4	5
4. Uplašim se kad ne razumijem što profesor govori na francuskom jeziku.	1	2	3	4	5
5. Ne bi me smetalo da imam više sati francuskog jezika.	1	2	3	4	5
6. Tijekom predavanja često razmišljam o stvarima koje nemaju veze s francuskim jezikom.	1	2	3	4	5
7. Često mislim da drugi na predavanju znaju francuski jezik bolje od mene.	1	2	3	4	5
8. Kad se usmeno izražavam na francuskom jeziku, obično sam opušten/opuštena.	1	2	3	4	5
9. Uhvati me panika kad na jezičnim vježbama iz francuskog jezika moram govoriti bez pripreme.	1	2	3	4	5
10. Bojim se posljedica loše ocjene kad odgovaram na francuskom jeziku.	1	2	3	4	5
11. Ne znam zašto se neki toliko uzrujavaju oko francuskog jezika.	1	2	3	4	5
12. Na jezičnim vježbama iz francuskog jezika mogu postati toliko nervozan/nervozna da zaboravim i ono što znam.	1	2	3	4	5
13. Neugodno mi je javljati se na jezičnim vježbama.	1	2	3	4	5
14. Da moram na francuskom jeziku razgovarati s izvornim govornikom, ne bih bio/bila nervozan/nervozna.	1	2	3	4	5
15. Uzrujam se kad me profesor ispravi, a ne razumijem u čemu je pogreška.	1	2	3	4	5
16. Čak i kad se dobro pripremim, strah me govoriti na jezičnim vježbama iz francuskog jezika.	1	2	3	4	5

17. Često mi se ne ide na jezične vježbe iz francuskog jezika.	1	2	3	4	5
18. Osjećam se sigurnim/sigurnom u sebe kad govorim na jezičnim vježbama iz francuskog jezika.	1	2	3	4	5
19. Bojim se da moj profesor čeka da pogriješim kako bi me ispravio.	1	2	3	4	5
20. Osjećam kako mi srce lupa kad me na satu profesor treba prozvati.	1	2	3	4	5
21. Kad učim za usmeni ispit, što više učim, to sam više zbunjen/a.	1	2	3	4	5
22. Ne osjećam se prisiljen/prisiljena da se dobro pripremam za jezične vježbe iz francuskog jezika.	1	2	3	4	5
23. Uvijek mi se čini da drugi govore francuski jezik bolje od mene.	1	2	3	4	5
24. Neugodno mi je govoriti francuski jezik pred drugima na predavanju.	1	2	3	4	5
25. Toliko brzo prelazimo gradivo iz francuskog jezika da me strah da ću zaostati.	1	2	3	4	5
26. Na jezičnim vježbama iz francuskog jezika nervozniji/nervoznija sam dok govorim nego na drugim predavanjima.	1	2	3	4	5
27. Kad govorim na jezičnim vježbama iz francuskog jezika, osjećam se nervozno i zbunjeno.	1	2	3	4	5
28. Prije jezičnih vježbi iz francuskog jezika osjećam se opuštenim/opuštenom i sigurnim/sigurnom u sebe.	1	2	3	4	5
29. Postanem nervozan/nervozna kad ne razumijem svaku riječ koju profesor kaže.	1	2	3	4	5
30. Obeshrabruje me broj pravila koje treba znati da bi se govorio francuski jezik.	1	2	3	4	5
31. Bojim se da će mi se drugi na predavanju smijati kad govorim na francuskom jeziku.	1	2	3	4	5
32. U društvu izvornih govornika vjerojatno bih se osjećao/osjećala ugodno.	1	2	3	4	5
33. Nervozan/nervozna sam kad me profesor pita nešto na francuskom jeziku, a nisam se spremio/spremila.	1	2	3	4	5

**Na sljedeća pitanja molimo odgovorite punim rečenicama.**

Ankete su pokazale kako se mnogi učenici stranog jezika mogu osjećati posramljeno, napeto te čak tjeskobno kad komuniciraju na tom jeziku u razredu ili nekoj drugoj situaciji. Jeste li se Vi ikad tako osjećali na jezičnim vježbama iz francuskog jezika? Što bi prema Vašem mišljenju moglo uzrokovati te osjećaje? Navedite primjer ako ga imate.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

***Hvala Vam na suradnji!***